

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO DONIZETE DA MATTA FERREIRA

**A LEI FEDERAL N. 12.288/2010 E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:  
UMA DISCUSSÃO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO  
UTILIZADO NA REDE MUNICIPAL DE UBERABA, MG**

UBERABA – MG  
2021



GUSTAVO DONIZETE DA MATTA FERREIRA

**A LEI FEDERAL N. 12.288/2010 E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:  
UMA DISCUSSÃO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO  
UTILIZADO NA REDE MUNICIPAL DE UBERABA, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Uberaba – MG  
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

F4131 Ferreira, Gustavo Donizete da Matta  
A Lei Federal n. 12.288/2010 e o livro didático de história: uma discussão da questão étnico-racial no livro didático utilizado na rede municipal de Uberaba, MG / Gustavo Donizete da Matta. Uberaba, 2021.  
165 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Estatutos. 2. Ensino fundamental. 3. Livros didáticos. 4. Educação. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 340

Gustavo Donizete da Matta Ferreira

A LEI FEDERAL N. 12.288/2010 E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UMA  
DISCUSSÃO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO  
UTILIZADO NA REDE MUNICIPAL DE UBERABA, MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 18/06/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Marques  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Tatiane Consentino Rodrigues  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos



Prof. Dr. Tiago Zaiqueta de Souza  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho à minha mãe, pelo exemplo de mulher forte, guerreira e leitora contumaz, que mesmo diante das dificuldades, me proporcionou toda a base para que eu continuasse estudando e chegasse a este grau de conhecimento.*





## AGRADECIMENTOS

*Agradecer não é uma tarefa fácil, não pelo ato em si, mas porque é grande a chance de esquecermos algum nome e cometermos alguma injustiça pela omissão, por isso, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu realizasse esse sonho.*

*Contudo, alguns agradecimentos especiais se fazem necessários:*

*A minha esposa Fabiana (nega) pelo amor, carinho, amizade e pela compreensão nos momentos de ausência.*

*As minhas filhas Maria Eduarda (Duda) e Rafaella (Rafinha) por resignificarem o sentido da minha vida.*

*A minha Orientadora Professora Doutora Fernanda Telles, pelos anos de intenso aprendizado que acabou por me transformar, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.*

*Ao meu amigo e colega de profissão Dr. Marcelo Henrique Matos Oliveira por ter me incentivado e ajudado na preparação para o processo seletivo do Mestrado.*

*Ao meu amigo Pós-doutor François Silva Ramos por ter me oportunizado escrever em coautoria alguns de seus livros.*

*Aos professores do Programa de Mestrado da Universidade de Uberaba pelos valorosos conhecimentos transmitidos.*

*Aos colegas da 16ª Turma de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e do GEEDiCi- Grupo de Estudos para Diversidade e Cidadania, em especial na pessoa do Coordenador Professor Doutor Tiago Zanquêta pelas memoráveis aulas.*

*Ao Universo, Gratidão!*



Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (FREIRE, 1984, p. 89).



FERREIRA, Gustavo Donizete da Matta. **A Lei Federal n. 12.288/2010 e o livro didático de História:** uma discussão da questão étnico-racial no livro didático utilizado na Rede Municipal de Uberaba, MG. 164 f., 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2021.

## RESUMO

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei Federal nº 12.288/2010, ratificou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil. Um ponto de significativa importância da novel legislação foi preencher a lacuna existente na legislação antecessora, a Lei Federal nº 10.639/2003, impondo ao Poder Executivo a obrigação de fomentar a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico que contribua para a ressignificação do papel do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil. Neste contexto, em que se discutem a efetivação da obrigatoriedade do Estudo da História Geral da África e estudo da população negra no Brasil, os instrumentos e os meios necessários e adequados à implementação desse direito, a presente pesquisa, que é parte do projeto “Identidade e Diferença no livro didático de História e de Ciências - um estudo comparativo de marcadores sociais de gênero e de etnicidade”, desenvolvido com fomento da FAPEMIG na linha de Processos Educacionais e seus Fundamentos, tem por objetivo analisar comparativamente imagens e textos de livros didáticos de História das séries finais do ensino fundamental II, adotados na rede municipal de Uberaba, MG, para verificar *se* e *como* foi incorporado o que está disposto no Estatuto da Igualdade Racial. A investigação envolve pesquisa bibliográfica e documental, esta última desenvolvida a partir das bases de dados SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e da análise de dois livros didáticos de História do 8º e do 9º ano. O trabalho com os livros didáticos recorre a elementos da análise de conteúdo categorial pela perspectiva de Claudinei José Campos (2004) e Roque Moraes (1999). A questão étnico-racial no Brasil e as implicações da representação negativa do povo negro e afro-brasileiro são discutidas a partir de Florestan Fernandes (1978, 1989), Lilia Schwarcz (2007), e as relações desse quadro com a educação básica brasileira são analisadas principalmente a partir de Kabengele Munanga (2010, 2015), Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2018). Como resultados, constatou-se que a temática “História da África” somente ganhou relevo e contornos legais após vários anos de lutas políticas e sociais desenvolvidas pelo Movimento Negro. Constatou-se, ademais, que uma lei não é capaz, por si própria, de corrigir problemas históricos, porém, é o primeiro passo para a implementação de mudanças importantes. Pela análise dos livros didáticos de História para o ensino fundamental II da Coleção “Araribá Mais”, observou-se que os mesmos não conseguiram atender a contento a importante responsabilidade que lhes foi atribuída pelo Estatuto da Igualdade Racial, de ressignificar o papel do negro na construção do nosso país enquanto nação. Esta constatação qualifica a importância do processo formativo dos docentes para que a escolha do material didático possa ocorrer de maneira crítica-constructiva, livre das imposições mercadológicas.



**Palavras-chave:** Estatuto da Igualdade Racial. Livro didático de História. Ensino fundame  
Educação na diversidade.

### ABSTRACT

The Racial Equality Statute, instituted by Federal Law No. 12.288/2010, ratified the obligation to teach African and Afro-Brazilian history and culture in Basic Education curricula in Brazil. A point of significant importance of the new legislation was to fill the gap in the predecessor legislation, Federal Law No. 10,639 / 2003, imposing on the Executive Branch the obligation to promote initial and continuing teacher training and the elaboration of specific didactic material that contributes to the redefinition of the role of the black people in the social, economic and political areas of the History of Brazil. In this context, in which the mandatory study of the General History of Africa and the study of the black population in Brazil are discussed, the instruments and means necessary and adequate for the implementation of this right, the present research, which is part of the project “Identity and Difference in the History and Science textbook - a comparative study of social markers of gender and ethnicity ”, developed with the support of FAPEMIG in the line of Educational Processes and its Fundamentals, aims to analyze comparatively images and textbooks from History of the final grades of elementary school II, adopted in the municipal network of Uberaba, MG, to verify if and how the provisions of the Racial Equality Statute were incorporated. The investigation involves bibliographic and documentary research, the latter developed from the SciELO and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations databases, and from the analysis of two 8th and 9th year History textbooks. The work with textbooks uses elements of categorical content analysis from the perspective of Claudinei José Campos (2004) and Roque Moraes (1999). The ethnic-racial issue in Brazil and the implications of the negative representation of the black and Afro-Brazilian people are discussed from Florestan Fernandes (1978, 1989), Lilia Schwarcz (2007), and the relations of this framework with Brazilian basic education are analyzed mainly from Kabengele Munanga (2010, 2015), Nilma Lino Gomes and Tatiane Cosentino Rodrigues (2018). As results, it was found that the theme "History of Africa" only gained prominence and legal contours after several years of political and social struggles developed by the Black Movement. Furthermore, it was found that a law is not capable, in itself, of correcting historical problems, however, it is the first step towards the implementation of important changes. By the analysis we did in the History textbooks for elementary school II, from the “Araribá Mais” Collection, failed to satisfactorily meet the important responsibility assigned to them by the Racial Equality Statute to re-signify the role of blacks in the construction of our country as a nation. This finding qualifies the importance of the teachers' training process so that the choice of teaching material can occur in a critical-constructive manner free from market impositions.

**Keywords:** Racial Equality Statute. History textbook. Elementary School. Education in diversity.





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CODAU	Companhia Operacional de Desenvolvimento, Saneamento e Ações Urbanas
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Partido Democratas
DF	Distrito Federal
EIR	Estatuto da Igualdade Racial
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FESTAC	Festival Mundial de Artes e Cultura Negra
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FIES	Financiamento do Ensino Superior
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado



OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEPPIR	Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USAID	United States Agency for International Development



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Unidades temáticas de História segundo a BNCC.....	68
QUADRO 2 - Categorias de análise .....	95
QUADRO 3 - Objetos de conhecimento do 8º ano: quadro comparativo .....	98
QUADRO 4 - Objetos de conhecimento do 9º ano: quadro comparativo .....	99



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - <i>Scientific Electronic Library Online</i> – SciELO (2010-2018).....	85
TABELA 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2010-2018) ...	90





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Distribuição da população por cor ou raça – Brasil 2012-2016 (IBGE).....	37
FIGURA 2 - Capa do livro “Araribá Mais História” do 8º ano .....	103
FIGURA 3- Capa do livro “Araribá Mais História” do 9º ano .....	104
FIGURA 4 - Foto “Escravos Carregadores”, JÚNIOR, Cristiano. 1864-1866.....	106
FIGURA 5 - Foto Músicos Cubanos apresentando <i>Son</i> – Cuba 2009 .....	107
FIGURA 6 - Foto “Moradores de Canudos presos”. BARROS, Flávio. Bahia, 1897 .....	108
FIGURA 7 - Foto “Escravos colhendo café”. FERREZ, Marc. Vale do Paraíba, 1885 .....	111
FIGURA 8 - Foto “Os Oito Batutas”. Instituto Moreira Sales. Brasil 1922 .....	114
FIGURA 9 - O <i>rapper</i> indígena Kunumi MC. ZANONE, Fra. 2017 .....	115
FIGURA 10 - Máscara do povo baulê, da África Ocidental. Museu de Israel, Jerusalém....	118
FIGURA 11 - Cena da peça Roda Viva – Chico Buarque – Rio de Janeiro. 1968 .....	119
FIGURA 12 - Roda do Samba – Di Cavalcanti – Brasil. 1929 .....	119
FIGURA 13 - Fuga de escravos – BIRD, François Auguste – 1859.....	121
FIGURA 14 - Sessão da aprovação da Lei Áurea – Brasil. 1888 .....	122
FIGURA 15 - Cartaz divulgando a abolição – início século XX – Brasil.....	122
FIGURA 16 - Foto Manuel Quirino, Luiz Gama e José do Patrocínio – 1880-1909.....	124
FIGURA 17 - Foto “Marujo” – Revolta da Chibata. Rio de Janeiro. 1910.....	127
FIGURA 18 - Dança dos nativos de São Domingo. BRUNIAS, Agostino. Sec. XVIII.....	128
FIGURA 19 - Foto Crianças vestidas de heróis da independência. Haiti. 2016 .....	128
FIGURA 20 - Ilustração Batalha do povo herero e alemães. França. 1904 .....	129
FIGURA 21- Gravura Derrota dos Ashanti, DIGHTON, Denis. Londres. 1825 .....	130
FIGURA 22 - Lanceiro Negro, BLANES, Juan Manuel.....	131
FIGURA 23 - Grupo candombe – Montevideú, Uruguai. 2012.....	134
FIGURA 24 - De volta do Paraguai. AGOSTINI, Ângelo. Brasil. 1870 .....	136
FIGURA 25 - Foto “Escravos em Cafezal”. Inst. Moreira Sales. Brasil. 1882.....	137



FIGURA 26 - Gravura processamento amendoim, Guiné-Bissau. 1888 .....	137
FIGURA 27- “Ex-escravizados selecionam algodão”, Estados Unidos. 1863-1870 .....	138
FIGURA 28 - Charge “Dominação Colonial na África”, Inglaterra. 1900 .....	138
FIGURA 29 - Ilustração nas bobinas da borracha, 1906.....	139
FIGURA 30 - Charge “A liberdade de Cuba não está longe. MAY, Thomas, 1907.....	139
FIGURA 31 - Litogravura sátira à guerra civil nos Estados Unidos, 1861-1862 .....	139
FIGURA 32 - Foto idoso se exercitando. São José dos Campos. 2018 .....	143
FIGURA 33 - Foto dos Manifestantes do Movimento Negro. São Paulo. 1979.....	144
FIGURA 34 - Foto Passeata Libertação das Mulheres. Connecticut. 1969 .....	145
FIGURA 35 - Foto Martin Luther King. Washington. 1963.....	145
FIGURA 36 - Foto Aimé Césaire. Líder do Movimento Negritude. 1947 .....	146
FIGURA 37 - Foto Conferência de Bandung. Indonésia. 1955 .....	147
FIGURA 38- Foto mulher trabalhando em casa. Londres. Inglaterra. ....	148
FIGURA 39 - Foto homem trabalhando no café. Joanesburgo. África. ....	149
FIGURA 40 - Foto Eleitores. São Paulo. 1945. ....	149
FIGURA 41- Foto Manifestação pelo fim da segregação racial. Estados Unidos.1960 .....	150
FIGURA 42 - Grafite de Paulo Ito. São Paulo. 2014. ....	150



## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO</b> .....	xvii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>1 O PODER/DEVER DO ESTADO NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DE TODOS, SEM PRECONCEITO OU QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO</b> .....	26
1.1 EM BUSCA DA ISONOMIA PARA OS NEGROS: UMA ANÁLISE DO ARCABOUÇO JURÍDICO .....	26
1.1.1 Na Ordem Interna .....	26
1.1.2 Na Ordem Internacional .....	34
1.1.3 O Estatuto da Igualdade Racial .....	36
1.2 A ABORDAGEM DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CAMPO CURRICULAR ..	45
1.2.1 A questão étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II .....	45
1.2.2 A questão étnico-racial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana .....	53
1.2.3 A questão étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular .....	62
1.2.4 A questão étnico-racial nas Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG .....	67
<b>2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA</b> .....	71
2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO CAMPO DE ESTUDO .....	71
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: PUBLICAÇÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II .....	84
2.3 O ITINERÁRIO PERCORRIDO .....	92



<b>3 DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>97</b>
3.1 DO DIÁLOGO ENTRE A MATRIZ CURRICULAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL COM O LIVRO DIDÁTICO ADOTADO.....	97
3.2 O NEGRO E A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS ANALISADOS .....	103
3.2.1 Escravo/Pessoa escravizada .....	105
3.2.2 Cultura africana e formação da cultura brasileira .....	112
3.2.3 A libertação como dádiva ou a emancipação por direito? .....	120
3.2.4 A subalternização do negro e os estereótipos étnico-raciais .....	131
3.2.5 Igualdade racial .....	140
<b>CONSIDERAÇÃO FINAIS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>158</b>





## PREÂMBULO

Qual acriança que não tem em seus pais a primeira inspiração? Comigo não foi diferente! Filho de professora da educação básica, minha mãe me fez perceber desde cedo a força transformadora da educação. Encantado pela forma carinhosa com que a mesma era constantemente abordada por seus ex-alunos que com gratidão contavam como ela havia sido importante em suas vidas decidi que quando crescesse seria professor, porém os insondáveis caminhos da vida me levaram para outros desafios profissionais até chegar no mestrado.

Nasci em uma manhã de primavera, no 1º dia de outubro de 1975, na pacata cidade de Sacramento (MG), foi lá onde iniciei minha vida estudantil em 1983, na Escola Estadual Afonso Pena Júnior, minhas primeiras linhas se deram com a Professora “Tia Benedita”, cujos momentos prazerosos daqueles primeiros ensinamentos, tais como escrever meu nome, o contato com a cartilha “Caminho Suave”, guardo carinhosamente na memória.

Em razão de o Colégio Afonso Pena Júnior possuir, naquela época, turmas apenas até a 4ª série primária, atual ensino fundamental, em 1987 fui cursar a 5ª série na Escola Estadual Barão da Rifaina, ainda na cidade de Sacramento. Nesta escola me encontrei como aluno, tive uma vida escolar muito ativa, fui representante de classe, capitão da equipe de futebol, poderíamos dizer no linguajar mais atualizado dos jovens que eu era um aluno “popular”.

Nessa fase despertei interesse pelas disciplinas de história, biologia e geografia, mas tive especial identificação com o componente OSPB – Organização Social e Política Brasileira, que era matéria obrigatória na longínqua década de 80, talvez um prenúncio daquilo que viria a me tornar profissionalmente.

Após terminar o ensino fundamental, acabei optando por cursar o ensino médio na Escola Municipal Maria Crema, ainda em Sacramento, pois o aluno também saía habilitado em Técnico em Administração, o que possibilitaria uma colocação profissional e renda para cursar a faculdade, eis que vindo de uma família humilde, essa era uma preocupação real.

No final de 1993, conclui o ensino médio, antes de efetivar minha inscrição no vestibular, minha mãe, embora estivesse honrada com minha vontade de seguir seus passos no magistério, se viu na obrigação de me dar um choque de realidade quanto à desvalorização dos profissionais do magistério.

Naquela conversa, que mudaria o rumo da minha história, citou como exemplo de carreira bem valorizada a advocacia, pois não fosse a ajuda financeira proporcionada por seu irmão, Aristocles Borges da Matta (Tio Papinha), um advogado bem sucedido, que era dono de vários imóveis em Sacramento, e gentilmente nos cedia uma de suas casas além de nos propiciar



uma alimentação mais saudável, não teria dado conta de criar seus quatro filhos com dignidade, vez que, divorciada do meu pai que não possuía profissão definida, contava apenas com seu parco salário para nos manter.

Assim, me vi diante de um dilema, qual graduação fazer? Educação por paixão, seguindo os passos da minha mãe, ou Direito por razão, almejando uma confortável estabilidade financeira? Confesso que pesou naquele momento os conselhos da minha sábia mãe, que muito embora tenha sido minha fonte de inspiração pelo seu exemplo no magistério, também era realista e possuía conhecimento de causa de que o professor é a profissão menor valorizada neste país.

Mas o sonho de me tornar professor não teria seu fim naquela escolha, apenas seria postergado, escolhi a advocacia como profissão, já a educação continuará sendo minha verdadeira paixão.

Acredito que a docência transcende em muito a questão meramente mercadológica intrínseca ao conceito de profissão. Ensinar exige-se amor e criam-se vínculos que em outra profissão não se verifica. O educador semeia o conhecimento e não aguarda a colheita, nem se beneficia de seus frutos, mas se contenta em saber que seu aluno germinou e frutificou-se.

Entendo que nossos Governantes deveriam se inspirar no exemplo de reconstrução do Japão, no pós-guerra, que com uma medida simples, consistente apenas na valorização do professor, causou a maior e mais forte revolução de todas: a revolução da educação. A filosofia de valorização do professor naquela superpotência é levada tão a sério que este é o único profissional que não precisa se curvar na presença do imperador, porque todos os japoneses sabem que sem professor sequer existiria o imperador. Aliás, sem professor não existiria médico, engenheiro, advogado, economista ou qualquer outra profissão...

Em 1994, quando entrei no curso de Direito da Universidade de Uberaba, nasceu em mim um sentimento que acredito estar em todo aluno de curso superior, que é a vontade de querer mudar o mundo, fazer justiça, lutar pelo direito das minorias, dos desvalidos, mas que no acadêmico de direito acredito ser a própria essência da profissão que é lutar pela justiça.

Sempre fui um aluno dedicado e responsável com os estudos, especialmente, porque tinha receio de perder o Crédito Educativo, e sabia que sem aquele financiamento do Governo Federal não conseguiria concluir o curso. O diploma de curso superior em Direito era minha única oportunidade de sair de um mundo de privações próprio daqueles que vêm das camadas mais inferiores da sociedade.



Em 1998 concluir o curso de direito, em 1999 prestei o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, tendo obtido aprovação e inscrição naquele conselho regulador da profissão. Já em 2005 concluí minha pós-graduação em direito público pelo Centro Universitário Newton Paiva, o que me possibilitou assumir atribuições maiores no serviço público, tendo ocupado a Chefia da Assessoria Jurídica da autarquia do município de Uberaba, denominada CODAU, responsável pelo saneamento básico da cidade, entre 2007/2010.

Em 2010 logrei êxito no concurso público para ingresso na carreira de Procurador do Município de Uberaba, o provimento neste cargo me trouxe a satisfação pessoal de poder ajudar na construção de algumas políticas públicas no município de Uberaba. Além de me trazer estabilidade financeira para realizar aquele sonho de criança, ser Professor!

Foi como aluno especial, do curso de Mestrado da Universidade de Uberaba, que percebi que aquele sonho de ser professor, embora adormecido, estava latente em mim e seria nas salas de aula que gostaria de passar o resto de minha existência.

Com a certeza e vontade daquela criança, hoje com quarenta e cinco anos, casado, pai de duas filhas, no final de 2018 me submeti ao processo seletivo para ingresso como aluno regular do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, tendo sido aprovado com um anteprojeto de pesquisa relacionado às cotas raciais para ingresso no ensino superior.

Já como aluno regular, expus para minha orientadora Prof. Dra. Fernanda Telles, a necessidade e a vontade de que minha pesquisa pudesse de alguma forma contribuir para o Município de Uberaba, em razão de estar vinculado ao mesmo profissionalmente, foi quando fui apresentado ao projeto “Identidade e Diferença no livro didático de História e de Ciências - um estudo comparativo de marcadores sociais de gênero e de etnicidade”, de sua autoria, que se encontrava em desenvolvimento com fomento da FAPEMIG na linha de Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Assim, não posso negar que hoje chego ao Mestrado em Educação guiado em parte pela admiração que tenho pelo magistério, na pessoa da minha mãe enquanto profissional da educação, porém, o meu projeto de pesquisa, que tem por objetivo analisar comparativamente imagens e textos de livros didáticos de História das séries finais do ensino fundamental II, adotados na rede municipal de Uberaba, MG, para verificar se e como foi incorporado o que está disposto no Estatuto da Igualdade Racial, diz muito do que sou e dos anseios que me levaram a ser advogado, pois de certo modo estarei também fazendo, ainda que numa parcela ínfima, a justiça social àqueles que foram escravizados, ou seja, atendendo o verdadeiro ideário de justiça que inspira todos os Advogados.



Finalizando, entendo que a nossa história é contada segundo os capítulos que escrevemos no grande livro chamado vida, assim, muito embora reconheça em mim mais a figura do eterno aluno, ficarei demasiadamente honrado em receber o título de “Mestre”, pois, tamanha é sua importância que foi o único título aceito por Jesus, conforme se observa das sagradas escrituras.





## INTRODUÇÃO

Em 1977, em Lagos, na Nigéria, durante o Festival Mundial de Artes e Cultura Negra – FESTAC, o intelectual, dramaturgo e ativista dos direitos das populações negras brasileiras Abdias Nascimento denunciou ao mundo a necessidade de inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Decorridas mais de três décadas desde aquele grito de protesto, sobreveio essa obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil, para entendermos a importância de se valorizar a história e cultura do povo negro, como elemento de reparação dos danos causados à identidade desse povo em razão da escravidão, necessário se torna fazermos a seguinte contextualização:

Segundo Anibal Quijano (2005), a Europa, ao instituir um novo padrão de poder e intersubjetividade mundial, o eurocentrismo, concentrou sob sua hegemonia o controle da subjetividade, nessa perspectiva forçaram os colonizados a aprenderem parcialmente sua cultura para a reprodução da dominação. Outrossim, o que aprendemos na escola sobre a história do continente africano costuma se dar sob o ponto de vista eurocêntrico.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em apresentação no TED Global em 2009, nos alerta sobre os riscos de uma história única, a uma porque a história repetidamente contada sob um único ponto de vista transformará aquele povo naquilo que se conta, a duas porque se criam estereótipos e estes, muito embora não sejam mentiras, são incompletos, roubando a dignidade das pessoas, pois ressaltam apenas as diferenças ao invés de enfatizar as semelhanças. Nesse particular, o problema não está em ressaltar as diferenças, mas sim em ressaltá-las sem abordar criticamente o medo que as pessoas aprendem a ter daquilo que lhes parece diferente; ou ainda, ressaltá-las sem antes promover uma educação que nos leve a ressignificar a diferença, a vê-la não mais como um desvio ou um defeito.

Além disso, ao fabricar a ideologia do colonialismo, ao tentar estabelecer a tese da sua superioridade, que é puramente circunstancial e histórica, o colonizador desemboca inevitavelmente no racismo. Ora, em que consiste o racismo? Em converter em "natureza" o que é apenas "cultural", ou, com outras palavras, em converter o fato social em objeto metafísico, em "essência" intemporal. Para justificar, para legitimar o domínio e a espoliação, o colonizador precisa estabelecer que o colonizado é por "natureza", ou por "essência", incapaz, preguiçoso, indolente, ingrato, desleal, desonesto, em suma, inferior (CORBISIER, 1977, p. 9).

Kabengele Munanga (2015) retrata bem os efeitos de uma visão baseada apenas no ponto de vista Europeu:

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia (MUNANGA, 2015, p. 25).

Considerando que história é um patrimônio imaterial da humanidade, todas as versões pertencem a nós, e conhecer todas as narrativas possibilita identificar e questionar preconceitos.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei Federal nº 12.288/2010 ratificou a obrigatoriedade, prevista na Lei Federal nº 10.639/2003, de se incluir na rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade do estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil com vistas à desconstrução da imagem primitiva da cultura africana que ainda se verifica no senso comum. Marçal de Menezes Paredes (2016) com peculiaridade destaca a problemática pedagógica de se romper com o estereótipo sobre a África e seu povo.

Diante deste quadro, fica fácil perceber que o primeiro desafio pedagógico é combater o pesado e monocórdio estereótipo sobre a África: a visão unificadora de um continente apenas definido pelas guerras fratricidas, habitado por tribos primitivas, desgraçado pela fome e pelas catástrofes endêmicas e naturais. O repto é abordar os contornos deste imaginário do senso comum, os motivos deste desfoco, as razões do desprestígio e, sobretudo, os interesses pouco nobres vinculados ao parco acesso que nossos alunos têm sobre as sociedades africanas – ainda hoje, mesmo depois de mais de uma década da Lei. (PAREDES, 2016, p. 54)

Segundo Cláudia Mortari (2016, p. 41-42) “estudos recentes sobre a desigualdade e pobreza no Brasil apontam que a negação da contribuição histórica dos africanos (e de seus descendentes) pode ser considerada fator de exclusão e produção de desigualdade”.

A escola é uma instituição fundamental para ações de políticas de integração que tenham potencial alcance de inclusão social, portanto, a intenção da legislação é fazer com que professores e estudantes lancem um novo olhar sobre o continente africano e entendam que o africano é sujeito de sua história e detém legitimidade para contá-la sob um novo enfoque.

É necessário compreender que não se trata de mudar o foco etnocêntrico por um afrocêntrico, mas ampliar nos currículos escolares a abordagem para reeducação sobre as relações étnico-raciais, mormente entre brancos e não brancos.

Portanto, o que se busca é o “equilíbrio de histórias” termo cunhado por Chinua Achebe (2007, *apud* MORTARI, 2016, p. 41), segundo o qual, é assegurado a todos nós, negros e brancos, sermos autores da narrativa de nossas próprias histórias a partir das nossas vivências, contrapondo-se à versão única herdada do eurocentrismo.

A obrigatoriedade do estudo da história da África, por si só não resolve a realidade nem soluciona os problemas sociais que a lei visa combater, mas direciona o combate para uma das áreas mais profícuas que é a educação.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p. 110)

Os primeiros passos já foram dados, mas a caminhada ainda é longa e ajustes no conteúdo dos livros didáticos, são necessários.

Apesar dos inúmeros avanços derivados das demandas surgidas deste processo, como a produção de materiais paradidáticos e de cursos de formação para professores (as), reflexões elaboradas por especialistas ainda têm apontado a existência de algumas lacunas em relação ao ensino de História das Áfricas<sup>1</sup>. Afirmam, por exemplo, que é necessário aumentar as pesquisas sobre a história, incentivar novas publicações e traduções, introduzir disciplinas específicas nas licenciaturas, ofertar cursos de pós-graduação e, sem sombra de dúvida, modificar os livros didáticos e aumentar o número de formação de pessoal qualificado. (MORTARI, 2016, p. 43-44)

Sendo o propósito da lei ressignificar o papel do negro e corrigir a visão reducionista de sua participação na construção da nossa sociedade, rompendo com o modelo que trata os negros como mero material de pesquisa, dissociado de sua humanidade, omitindo sua dinâmica histórica e cultural, deve-se perquirir se os livros didáticos se atentaram para os textos e imagens inseridos, verificando se estes não estão se prestando à dubiedade e/ou à reprodução de estereótipos.

Destarte, a questão norteadora desta pesquisa, encontra-se assim delineada: Nos livros didáticos de História do ensino fundamental II, adotados pela rede municipal de Uberaba, MG,

---

<sup>1</sup> O termo “história das Áfricas” é utilizado por especialistas com o objetivo de expressar a existência de multiplicidade e heterogeneidade de histórias e de sujeitos, nesse sentido: “[...] Utilizamos ao longo do texto a ideia de Áfricas, no plural, entendendo que, embora existam visões de mundo comum a diversas sociedades africanas como, por exemplo, a ancestralidade e a tradição oral, existem tantas outras questões que nos permitem ver essas sociedades marcadas pela heterogeneidade, linguística, cultural, política e econômica. Pensamos ser um aspecto central pensar, também, essas diferenças.” (MORTARI; GABILAN, 2017, p. 59)

teria sido superada, conforme esperado com a promulgação da Lei 12.288/2010, a perspectiva que apresenta o povo negro e afro-brasileiro sempre em uma condição de inferioridade? Caso sim, isso poderia ser constatado igualmente nos textos e nas imagens apresentadas por referido material?

Posto isso, a investigação tem como objetivo geral analisar comparativamente imagens e textos de dois livros didáticos de História das séries finais do ensino fundamental II, adotados na rede municipal de Uberaba, MG, para verificar *se* e *como* foi incorporado o que está disposto no Estatuto da Igualdade Racial.

Os objetivos específicos da pesquisa são: apresentar o Estatuto da Igualdade Racial (Lei Federal nº 12.288/2010), considerando o contexto de sua produção; discorrer sobre o dever do Estado e da Sociedade de garantir a igualdade de oportunidades à população negra e afro-brasileira, reconhecendo o seu direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades educacionais; mapear o estado do conhecimento produzido no período 2010-2018 sobre a abordagem de questões referentes à igualdade racial e ao povo negro e afro-brasileiro em livros didáticos de História do ensino fundamental II; verificar se e como a questão é tratada nos parâmetros curriculares para o ensino de História – quarto ciclo; analisar a abordagem de questões étnico-raciais referentes ao povo negro e afro-brasileiro nos textos e nas imagens de livros didáticos de História das séries finais do Ensino Fundamental II adotados pela rede municipal de Uberaba, MG.

Para atingir os objetivos anunciados, optou-se pela pesquisa bibliográfico-documental, desenvolvida em abordagem qualitativa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de leituras orientadas e de buscas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online*– SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Os descritores primários foram “Igualdade racial”, “Lei 12.288”, “Estatuto da Igualdade racial” e “racismo”, em cruzamento com “livro(s) didático(s)”, “livro(s) didático(s) de História”, “ensino fundamental”. Foram selecionados materiais produzidos em língua portuguesa, a partir de 2010, quando se deu a promulgação da Lei, até 2018, data de publicação dos livros em análise.

A pesquisa documental esteve presente em dois momentos do processo de investigação: na análise de documentos necessários à compreensão da temática, e no trabalho com os livros didáticos. Para tal, recorreremos a elementos da análise de conteúdo, tendo como referências os trabalhos de Claudinei José Campos (2004) e Roque Moraes (1999). Os dois livros analisados – do 8º e do 9º ano – pertencem à coleção “Araribá Mais”, da editora Moderna, e estão em sua primeira edição (2018).

Para refletir sobre o livro didático como documento histórico e veículo de visões de mundo, recorreremos às pesquisas de Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993, 2004), Elício Gomes Lima (2012) entre outros. A questão étnico-racial no Brasil e as implicações da representação negativa do povo negro e afro-brasileiro foram discutidas a partir de Florestan Fernandes (1978, 1989) e Lilia Schwarcz (1993, 1996), que são autores considerados clássicos no estudo da temática. Na sequência, em etapa a se realizar, as relações desse quadro com a educação básica brasileira serão analisadas principalmente a partir de Kabengele Munanga (2010, 2015) e Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2018).

A dissertação se encontra organizada em três capítulos. No primeiro capítulo nos dedicamos a analisar a evolução do ordenamento jurídico quanto às normas que tratam da promoção da igualdade racial. Assim, analisamos a evolução do direito sob a perspectiva da Ordem Internacional e posteriormente fizemos essa mesma análise quanto à legislação na perspectiva da Ordem Nacional Interna, com especial atenção à constitucionalização do direito à igualdade racial, graças à redemocratização do país e a elaboração de uma Constituição inspirada em um verdadeiro senso de justiça social. Promovemos, ainda, uma abordagem da questão étnico-racial no campo curricular, para tanto fora analisado as Diretrizes Curriculares Nacionais para ensino da História, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental II, ainda, analisamos a Base Nacional Comum Curricular, e, finalmente analisamos as Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

No capítulo 2, descrevemos a abordagem teórico-metodológica e os procedimentos da pesquisa, com ênfase na análise do livro didático como campo de estudo, o estado do conhecimento sobre a questão étnico-racial no livro didático de história do Ensino Fundamental, concluindo com a descrição do itinerário percorrido durante a pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos na seção 3.1 os dois livros didáticos da coleção “Araribá Mais”, adotada pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba para o componente História, fazendo uma breve análise quanto sua adequação às Matrizes Curriculares da Rede Municipal. Em ato contínuo desenvolvemos na seção 3.2 a análise dos livros, considerando tanto imagens quanto textos, nos valendo para tanto das categorias definidas a partir do referencial teórico e a pesquisa documental.

Por derradeiro é apresentada as nossas considerações finais como resultado da pesquisa que analisou os livros da Coleção Araribá Mais História adotados pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba segundo o que está disposto no EIR.

## **1 O PODER/DEVER DO ESTADO NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DE TODOS, SEM PRECONCEITO OU QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO**

Neste capítulo analisamos a evolução do arcabouço jurídico tanto na ordem interna à luz da nova ordem constitucional vigente a partir de 1988 quanto na ordem internacional tomando por base os Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

Na seção 1 analisamos a questão da igualdade racial frente ao processo de redemocratização do país que representou um marco na positivação de direitos fundamentais e na proteção da dignidade da pessoa humana onde o Estado reservou para si o poder/dever de promover o bem-estar de todos, sem preconceito ou qualquer forma de discriminação.

Já na Seção 2 abordamos o regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial do qual o Brasil é signatário, com especial enfoque a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1966.

Finalmente, analisamos a Lei Federal nº 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial, considerado por alguns como a aguardada “Segunda Abolição”. O referido diploma legal tem por objetivo “combater a discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado.

### **1.1 EM BUSCA DA ISONOMIA PARA OS NEGROS: UMA ANÁLISE DO ARCABOUÇO JURÍDICO**

#### **1.1.1 Na Ordem Interna**

O processo de redemocratização no Brasil, posterior à ditadura civil-militar que perdurou por 21 anos (1964/1985), teve seu ponto culminante com a promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, que assegurou o retorno do poder às mãos do seu legítimo dono, o povo; e sacramentou de forma definitiva o encerramento do regime ditatorial anterior que, em nome da segurança nacional, sequestrou as liberdades individuais e as garantias fundamentais dos cidadãos.

A Constituição Federal, também conhecida por Carta Magna, é a lei máxima de um país, na qual são definidos a organização e o funcionamento do Estado, bem assim os direitos e deveres dos cidadãos. Dito de outro modo, a Constituição Federal estabelece o limite e o modelo de funcionamento do Estado e as garantias fundamentais que resguardam todos os seus cidadãos.

Segundo Paulo Bonavides (2008, p. 80), pode-se definir Constituição como “o conjunto de normas pertinentes à organização do poder, à distribuição da competência, ao exercício da autoridade, à forma de governo, aos direitos da pessoa humana, tanto individuais como sociais”.

Conforme preleciona Marçal Justen Filho (2002) a promulgação da Constituição representa a celebração de um novo pacto social onde são cristalizados, não apenas direitos e deveres, mas também os valores fundamentais representativos dos anseios de todos os cidadãos vinculados ao Estado brasileiro.

A celebração desse novo pacto social se deu por meio da Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1º de fevereiro de 1987, com expressiva participação popular, o que não se verificou em nenhuma das constituições brasileiras anteriores. Nesse ponto, necessário o registro de Florestan Fernandes (1989, p. 87), *in verbis*:

Nesta fase, na qual se realiza uma espécie de auditoria do Brasil real, a pressão política desenrola-se no nível das Subcomissões, com lances por vezes emocionantes, pungentes e memoráveis. Por várias vias, gente de diversas categorias sociais, profissionais, étnicas e raciais surge no centro do palco e assume o papel de agente, de senhor da fala. Um indígena, um negro, um portador de defeito físico, um professor modesto, saem da obscuridade e se ombreiam com os notáveis, que são convidados por seu saber ou lá compareceram para advogar as causas de entidades mais ou menos empenhadas na autêntica revolução democrática.

Em razão da vigorosa participação popular, nossa Constituição Federal ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, pois os elementos necessários à formação daquele diploma constitucional emergiram das próprias relações sociais, de modo que a matéria prima do legislador foram os fatos sociais fornecidos e que envolviam o homem.

Quanto a essa característica “cidadã” da nossa Constituição Federal, o presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulisses Guimarães, quando da promulgação da Carta Política, em 05 de outubro de 1988, assim enfatizou:

[...] pela presença, pois diariamente cerca de dez mil postulantes franquearam, livremente, as onze entradas do enorme complexo arquitetônico do Parlamento, na procura dos gabinetes, Comissões, galerias e salões. Há, portanto, representativo e oxigenado sopro de gente, de rua, de praça de favela, de fábrica, de trabalhadores, de cozinheiras, de menores carentes, de índios, de posseiros, de empresários, de estudantes, de aposentados, de servidores civis e militares, atestando a contemporaneidade e autenticidade social do texto que ora passa a vigorar<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Trecho extraído de Discurso de Ulisses Guimarães, realizado em 05 de outubro de 1988.

Nessa mesma esteira Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2018) retratam que o protagonismo no debate político de reconstrução do pacto social, verificado na Assembleia Nacional Constituinte, não se limitou apenas à tensão entre os partidos políticos, os sindicatos, os grupos religiosos e os capitalistas. Tomaram seus lugares novos atores sociais, que se impuseram na construção de novos direitos, dentre eles os negros, quilombolas, indígenas, as pessoas do campo, a população LGBT.

Desta feita, o movimento negro assumiu seu protagonismo na construção do novo pacto social estabelecido na Constituição de 1988, porém, muito dessa luta foi invisibilizada política e epistemologicamente pela literatura sociológica, política e educacional brasileira, que dá mais visibilidade à participação de determinados grupos em detrimento de outros, nesse sentido:

O protagonismo, as demandas, as negociações, os avanços e os limites da luta política e constitucional pelos direitos da população negra realizados pelo movimento negro ainda têm sido escamoteados pela teoria educacional e pelos estudos da política educacional. (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 931)

Considerando que qualquer movimento social é construído por indivíduos não podemos olvidar de um grande expoente que teve participação ativa no avanço da questão étnico-racial brasileira, o intelectual Abdias do Nascimento, o qual, segundo Gomes e Rodrigues (2018, p. 934), se “tornou o primeiro congressista, como deputado federal, a defender explicitamente no Congresso temas e direitos pertinentes à equidade étnico-racial”.

Isso se deu, sobretudo, porque, conforme apontam Gomes e Rodrigues (2018, p.930) “negras e negros organizados politicamente no Brasil sempre reconheceram que a luta contra o racismo não poderia acontecer separada da luta pela democracia”. Desta feita, o protagonismo do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte decorreu em parte da mudança de estratégia.

Necessário trazer a lume excerto de Nilma Lino Gomes, descortinando a estratégia adotada, a partir da década de 80, pelo Movimento Negro, vejamos:

É na década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, que assistimos a uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros. Esses passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. O Movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. (GOMES, 2011, p. 111)



Nessa mesma perspectiva Valter Roberto Silvério (2004), demonstra que o movimento negro teve um salto qualitativo a partir dos anos 1980, passando a adotar uma nova agenda política que abordava problemas transnacionais.

O movimento negro, a partir dos anos 1980 do século passado, inovou a luta social no Brasil a partir de uma ação coletiva descentralizada e não unívoca. Tal ação, necessárias às sociedades contemporâneas complexas, passou a incorporar uma nova agenda marcada por temas e problemas transnacionais em especial aqueles relacionados com as diferenças étnico-raciais, com a identidade e com a democracia. (SILVÉRIO, 2004, p. 2)

Não obstante nossa Constituição Federal apresentar alguns aspectos do neoliberalismo, *ex vi*, artigo 170 e seguintes, o fato é que os fundamentos do Estado Brasileiro são marcadamente do Estado de Bem-Estar Social, vejam os artigos 1º, 3º e 5º, além do preâmbulo ser categórico quanto a isso, vejamos:

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

Além do mais, nossa Carta Política de 1988 descreveu em seu artigo 3º os objetivos fundamentais que constituem a República Federativa do Brasil, esses objetivos são metas comuns de nossa sociedade, cuja obrigação do Estado é efetivá-los através de políticas de Estado e de Governo.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
[...]  
IV - Promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Os autores Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Júnior (2006, p. 104), assim pontuam:

[...] os assim chamados objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, cujo propósito é o de aparelhar ideologicamente o texto constitucional, revelando que todo o conjunto ordenamental que irá se levantar nos dispositivos subsequentes se prende a realização de alguns objetivos básicos, que nada mais realizam do que a tradução da noção de justiça social.

Especificamente quanto ao inciso IV, este reconheceu a heterogeneidade da nossa sociedade, assim, a função desse objetivo é tutelar, indistintamente, possíveis condições

referentes à igualdade, evitando a discriminação e levando a harmonia entre os povos, em busca do Bem-Estar de Todos.

Segundo Agustín Gordillo (1977, p. 74):

A diferença básica entre a concepção clássica do liberalismo e a do Bem-Estar é que, enquanto naquela se trata tão-somente de colocar barreiras ao Estado, esquecendo-se de fixar-lhe também obrigações positivas, aqui, sem deixar de manter as barreiras, se lhe agregam finalidades e tarefas às quais antes não se sentia obrigado. A identidade básica entre Estado de Direito e Estado de Bem-Estar, por sua vez, reside em que o segundo toma e mantém do primeiro o respeito aos direitos individuais e é sobre esta base que constrói seus próprios princípios.

Para Evaldo Amaro Vieira a Constituição Federal de 1988 resgatou os ideais do Estado de Bem-Estar, pois foi prodigiosa ao estabelecer vários direitos sociais necessários ao bem-estar social, vejamos:

Em nenhum momento a política social encontra tamanho acolhimento em Constituição brasileira como acontece na Constituição de 1988 (Artigos 6º 8º, 9º, 10º e 11): nos campos da educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), da saúde, da assistência, da previdência social, do trabalho, do lazer, da maternidade, da infância e da segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, de associação profissional ou sindical, de greve, de participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos e de atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores. (VIEIRA, 1997, p. 14)

Contudo, para o autor a não efetivação dos direitos sociais decorre muito mais do ataque a que os mesmos foram submetidos por Governos neoliberais.

Porém o mais grave é: em nenhum momento histórico da República brasileira (para só ficar nela, pois o restante consiste no Império escravista) os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral como depois de 1995. Esses ataques aos direitos sociais - em nome de algo que se pode intitular de "neo-liberalismo tardio", em nome da "modernização" ou simplesmente em nome de nada - alimentam-se, no campo da política social (idem, p. 14)

No que se refere ao ato de estabelecer os objetivos da República, a Constituição Federal de 1988 foi pioneira, conforme elucida Lucas Calaça (2015, p. 01):

Esta é considerada como mais uma das inovações da Constituição de 1988, pois foi à primeira vez na história que uma Constituição brasileira enumerou seus objetivos fundamentais. Esses objetivos tinham como principal interesse estabelecer a concretização da democracia econômica, social e cultural, além de efetivar o princípio da dignidade da pessoa humana.

Contudo, os avanços verificados no texto constitucional, referentes às questões étnico-raciais, não foram obtidos sem vigoroso embate político, conforme apontam Gomes e Rodrigues (2018, p. 932), ao entrevistarem o Deputado Constituinte Carlos Alberto Caó, vejamos:

O argumento era de que não deveria ser dado tratamento específico à questão, chegara-se a afirmar que a luta contra o racismo, como apareceu depois na Constituinte, tinha aspectos extremamente perigosos porque poderia provocar uma certa cisão da classe operária, isso do lado dos aliados que resistiam ao regime. Do lado do regime, era a permanente construção do falso mito da democracia racial. Esse debate e a luta para que o bloco de forças contra o regime considerasse a questão racial brasileira como uma questão de suma importância foi conduzido por uma minoria de determinados líderes negros, enfrentando preconceitos, constrangimentos, e até as vésperas da Constituinte ainda persistia essa ambiguidade, entre democratas com sua visão marxista que não davam à questão racial brasileira o status teórico e político como questão central na transformação democrática do país, mas nós chegamos na Constituinte com um significativo avanço, esse tema tem que ser tratado, abordado.

Para Florestan Fernandes (1989) a resistência no avanço das questões raciais decorre do mito da democracia racial<sup>3</sup>, que refreia as mudanças estruturais. Entende o autor que “a negação do mito no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa, pela qual a fusão de “raça” e “classe” regule a eclosão do Povo na história” (idem, p. 19).

Para Miguel Reale (1991, p. 339), “a sociedade que se ordena de maneira tal que o querer entrelaçante da lei coincida com o querer dos indivíduos e dos grupos, é uma sociedade justa”.

Contudo, mesmo enxergando na Constituição Federal o símbolo que representa a travessia bem sucedida de um regime ditatorial, autoritário e violento para um regime democrático, é fato que as conquistas, sobretudo na parte da educação para as relações étnico-raciais, ficaram muito aquém da vontade popular, assim, por suposto não conseguimos atingir o ideário da sociedade justa na plenitude da métrica estabelecida pelo autor, portanto a luta em prol da efetivação da vontade popular deve continuar.

---

<sup>3</sup>O mito da democracia racial envolve “[...] a consciência falsa da realidade racial, suscitando todo um elenco de envolve “[...] própria índole do Povo Brasileiro, ‘não existem distinções raciais entre nós’; 3º) a ideia de que a oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo; 4º) a ideia de que “o preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º) a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao negro [...] – o que pressupõe o corolário segundo o qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização familiar, etc., imperantes na ‘população de cor’, seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas”. (FERNANDES, 1978, p. 256)

Além da dispersão dos artigos sobre a questão racial e o racismo no texto da CF/88, alguns deles foram reduzidos ou omitidos. Este seria o caso do princípio de que não constitui privilégio a adoção de medidas compensatórias a grupos discriminados e, juntamente com isso, toda a discussão sobre ação afirmativa, que sequer chegou à comissão de sistematização. (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 937)

Muito embora aquém das reivindicações populares, sobretudo quanto aos pleitos do movimento negro, há que se reconhecer avanços na Constituição Federal de 1988, com a positivação de direitos que tutelam os negros. Assim, o texto constitucional foi impositivo ao proibir qualquer forma de preconceito de raça e cor, bem como qualquer forma de discriminação, além de tornar possível a conquista de outros direitos, por meio de legislação complementar, como por exemplo: o sistema de cotas (Lei Federal nº 12.711/2012) e o próprio Estatuto da Igualdade Racial.

Desta feita, nossa Constituição impõe ao Estado o combate incessante à discriminação, a intolerância, ao preconceito e ao racismo, isso se denota já no início no texto constitucional, especificamente em seu preâmbulo<sup>4</sup>, ao fazer menção expressa à “igualdade”<sup>5</sup> como eixo central da ordem constitucional, bem como ao repudiar veementemente o “preconceito”.

Clodoaldo Meneguello Cardoso (2009) nos chama a atenção para a necessidade de bem entendermos os valores de diversidade e igualdade, porquanto ao estimularmos a diversidade poderemos estar legitimando a desigualdade. Outrossim, devemos ter respeito às diferenças individuais, sem, contudo, desigualá-las. Destarte, igualdade e diferença devem ser analisadas como valores indissociáveis do indivíduo. Portanto, devermos construir uma sociedade mais justa e igualitária, porém sem deixar de respeitar as diferenças.

Em arremate o autor assevera:

Hoje, constata-se que houve um avanço teórico e jurídico na defesa da dignidade humana para todos os indivíduos. Entretanto, ainda perpetuam-se profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais no mundo. E há também uma consciência mais clara das muitas diferenças entre pessoas e entre grupos, como: etnia, tipo físico, personalidade, heranças genéticas etc. (CARDOSO, 2009, p. 14)

---

<sup>4</sup>“Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”.

<sup>5</sup>Segundo Barroso, “na questão da igualdade como reconhecimento, ela identifica a igualdade no que se refere ao respeito às minorias e ao tratamento da diferença de uma maneira geral. Assim, igualdade como reconhecimento significa respeitar as pessoas nas suas diferenças, mas procurar aproximá-las, igualando as oportunidades (STF, ADC 41, Relator: Min. ROBERTO BARROSO, Tribunal Pleno, julgado em 08/06/2017, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-180 DIVULG 16-08-2017 PUBLIC 17-08-2017).

De uma análise sistemática da Constituição Federal evidencia-se a preocupação do legislador constituinte em reconhecer a necessidade de garantir igualdade de condições entre negros e brancos.

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, a liberdade, a igualdade, a segurança e a prosperidade [...]

XLI - A lei punirá a qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

Art. 4º – A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

II – prevalência dos direitos humanos;

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 7º-

XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

Art. 215. § 1º- O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. § 5º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

ADCT – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

A luta pela igualdade entre todos os brasileiros e a consequente eliminação da discriminação e do preconceito, fatores de corrosão da estabilidade em qualquer sociedade civilizada, tornou-se um valor constitucional fundamental à manutenção do Estado Democrático de Direito em busca de uma sociedade baseada na dignidade da pessoa humana.

Ao erigir o princípio da igualdade como eixo central da ordem constitucional, visa a Carta Magna combater o sentimento segregacionista, que acaba por apartar a sociedade em camadas e estratos, baseados simplesmente na etnia dos grupos sociais. Assim, esses dispositivos foram elaborados com vistas à construção de uma sociedade baseada na dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, previsto no inciso III do artigo 1º da Carta Constitucional.

Desta feita, nossa ordem constitucional impôs à coletividade o direito à igualdade como elemento necessário à vida em sociedade. Conforme anteriormente explanado, o Estado se realiza a partir da concretização dos objetivos da República estabelecidos no art. 3º da CF/88. Estes objetivos vinculam o Estado, e devem ser perseguidos pelos governantes, cujo cumprimento pode ser exigido e fiscalizado pelos cidadãos.

### 1.1.2 Na Ordem Internacional

Na Ordem Internacional, o Brasil também se obrigou a promover a igualdade e repudiar o racismo, ao incorporar, no plano jurídico interno, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial através do Decreto nº 65.810, de 1969, aprovado pelo Congresso Nacional no Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967, comprometendo-se a observar "os direitos humanos e liberdades fundamentais para todos, sem discriminação de raça".

Para Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1966:

Discriminação racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseados em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha por objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social e cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Por seu turno, os signatários da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1966, se comprometeram, principalmente no campo do ensino, educação, cultura e informação, de medidas eficazes contra o preconceito:

Os Estados Membros comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para lutar contra preconceitos que levem à discriminação racial e promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, sim como propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção.

A Convenção, ao ressaltar a importância da educação para a cidadania, fundada no respeito à diversidade, tolerância<sup>6</sup> e dignidade humana, se inter-relaciona com a educação erigida ao *status* de direitos humanos, conforme teor do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que apregoa que a instrução promoverá a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, *in verbis*:

---

<sup>6</sup> Cardoso (2009) elucida o cuidado que o educador deve tomar ao tratar da educação para diversidade baseado em conceito polissêmico que a depender do seu viés ideológico, pode resultar em injustiças, assim devemos tolerar o que é tolerável e não tolerar o intolerável, nessa perspectiva o autor: "Hoje, numa educação crítica, não basta falar de tolerância, inclusão, cidadania e paz como garantia de que somos educadores progressistas, sintonizados com o mundo contemporâneo. Estas palavras, tão em moda na mídia e na escola, possuem sentidos diversos, alguns deles até mesmo antagônicos." (idem, p. 5)

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. 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.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

Dessa forma, é voz uníssona da comunidade internacional, da qual faz coro o Brasil, o compromisso em eliminar toda forma de racismo e discriminação racial, promovendo a igualdade de condições a todos como condição humana.

Não se pode perder de vistas que a ratificação pelo Brasil das Convenções internacionais, não apenas o sujeita ao controle normativo da comunidade internacional, mas, também, contribui para que a legislação infraconstitucional seja aperfeiçoada, a exemplo do sistema de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial.

Ademais, conforme previsto no § 3º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, por força da Emenda Constitucional nº 045/2004, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos serão equivalentes às emendas constitucionais; Desta forma, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi recepcionada pela Constituição Federal/88, e por possuir *status* constitucional de direitos fundamentais possui aplicabilidade imediata.

Outro importante mecanismo de combate ao racismo e discriminação racial refere-se à Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Formas Conexas de Intolerância, de 2013. Muito embora o Brasil tenha sido protagonista dos trabalhos perante a Organização dos Estados Americanos (OEA) para aprovação deste importante documento, o fato é que até a presente data o mesmo encontra-se pendente de ratificação pelo Congresso Nacional. Dentre as inovações que a referida convenção traz, chama a atenção aquela referente à submissão do Estado à Corte Interamericana de Direitos Humanos, em matéria contenciosa, referente à interpretação ou aplicação dos dispositivos da referida convenção.

Destarte, tão logo a Convenção Interamericana seja ratificada pelo Congresso Nacional, nos moldes do §3º do artigo 5º da Constituição Federal, será mais um dispositivo legal com *status* de direito constitucional fundamental que obrigará o Brasil a promover o combate de

qualquer tipo de racismo e discriminação racial, utilizando-se do princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana, corolários da igualdade racial.

### 1.1.3 O Estatuto da Igualdade Racial

Em 20 de julho de 2010, o então Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Federal nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial - EIR, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Nesse ponto, necessário fazermos um aparte: Paulo Freire (2011) afirmava que inexistia imparcialidade, todos somos orientados por uma base ideológica. A grande questão, para ele, é se essa base ideológica é inclusiva ou excludente. Nessa perspectiva, embora na atual quadra da pesquisa não seja recomendado qualquer posicionamento mais subjetivo, com as escusas de estilo, não há como ficar neutro a duas constatações: *a primeira*, e inarredável a importância de se ter representantes negros no parlamento, pois o Estatuto da Igualdade Racial nasceu da proposição de um negro, o Deputado Federal Paulo Paim, posteriormente eleito Senador da República, assim, necessário que tenhamos no Congresso Nacional, mais Pains, Beneditas e Abdias. *A segunda*, é que não há como deixar de notar a importância de um Governo Progressista, que deu voz e vez aos movimentos sociais, na implantação de Políticas de Estado, com recorte racial, o que não se verifica em Governos Conservadores.

Para Márcia Lima (2010), embora os programas e ações do Governo Federal na questão racial sejam frutos de uma agenda construída e demandada ao Estado brasileiro ao longo de pelo menos duas décadas, pelo Movimento Negro, seria a primeira vez que o Estado traz para sua própria estrutura o Movimento Negro, dando-lhe não apenas visibilidade, mas poder de influenciar na construção das políticas públicas.

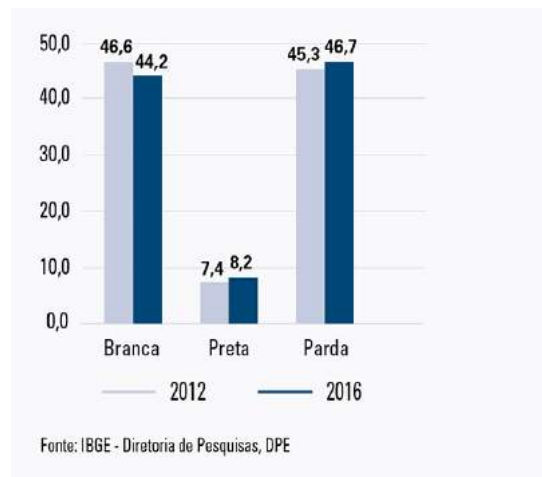
O início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Estado. Até então, essa relação era de exterioridade, com os atores na condição de demandantes e com pouca inserção no aparato governamental. No novo governo, essa relação se transforma, e o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula. Como lembra Guimarães, embora a questão racial nunca tenha tido uma forte adesão por parte do Partido dos Trabalhadores, o governo



Lula representa o cume dessa mudança ao incorporar em seus quadros representantes dos movimentos negros, dando maior visibilidade às suas reivindicações, que são fortemente atreladas às ideologias negras de circulação internacional — pan-africanismo, a negritude e o afrocentrismo —, somadas aos elementos tradicionais da identidade afro-brasileira. (LIMA, 2010, p. 82)

Feitas essas considerações preliminares, passamos a contextualizar algumas informações acerca dos caminhos de construção do Estatuto da Igualdade Racial. O Brasil foi o último país das Américas a pôr fim à escravidão, além de ostentar a condição de ter sido o país de período mais longo a tolerar a escravatura, de 1550 a 1888. Atualmente, nosso povo se reconhece majoritariamente como negro e pardo, conforme dados comparativos obtidos pelo IBGE em 2012 e 2016 (Figura 1).

FIGURA 1 - Distribuição da população por cor ou raça – Brasil 2012-2016 (IBGE)



Fonte: IBGE (2016)

Ainda, segundo levantamentos do IBGE na PNAD 2016 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), alguns indicadores sociais demonstram o quadro social evidenciando-se as consequências da abolição da escravatura com uma lei de apenas um artigo, sem qualquer compensação ou alternativa para que os libertos se inserissem nessa nova realidade, conforme dito por Florestan Fernandes (1989, p. 55), “a data constitui uma ficção histórica. Uma princesa assinou uma lei que extinguiu uma instituição que já estava morta”.

Esperava-se que com a abolição da escravatura os negros pudessem ser integrados à sociedade como verdadeiros cidadãos, contudo, a abolição foi a prova concreta de que não se muda a realidade apenas aprovando uma lei. Os efeitos do dia após 13 de maio de 1888 continuam a serem sentidos, mesmo nos dias atuais, assim relatou Abdias Nascimento (1978, p. 65):

Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o estado, e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem.

Para Fernandes (1989, p. 83) a abolição foi uma “revolução social dos brancos, pelos brancos e para os brancos dos estratos sociais dominantes”, ou seja, “não passara de uma artimanha, pela qual os escravos sofreram a última espoliação” (idem, p. 32).

Houve por parte da Monarquia uma tentativa de obter um ganho político com a abolição, visto que era inevitável, assim criou a imagem simbólica de que a Princesa Isabel redimiu o povo negro do cativo, nesse sentido, assevera Lilia Schwarcz (2007, p. 25) que: “a partir do fato consumado e em meio a essa sociedade das marcas pessoais e do culto do personalismo, a abolição foi entendida e absorvida como dádiva, um belo presente que merecia troco e devolução”.

A abolição da escravatura não propiciou as esperadas condições de integração social dos negros libertos, assim, muito embora os mesmos tenham alcançado a tão sonhada liberdade, se viam a frente de um novo desafio que seria alcançar a igualdade social e cidadania plena. Para Fernandes (1989, p. 33) “do próprio negro dependia uma “Segunda Abolição” que o convertesse em um cidadão investido dos requisitos econômicos, sociais, culturais e morais para assumir os papéis históricos que ainda se reduziam a uma ficção legal”.

Assim, tendo alcançado certo avanço na Assembleia Nacional Constituinte, o Movimento Negro Unificado (MNU), em busca dessa “Segunda Abolição”, realizou a *Primeira Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, ocorrida em Brasília (DF), em 20 de novembro de 1995, que marcava o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Foi um ato de protesto contra a exclusão social do povo negro decorrente do racismo, podendo ser considerada o marco do desvelamento do mito do discurso da democracia racial, posto que pela primeira vez o Governo reconheceu o problema racial e criou um grupo interministerial para tratar de políticas públicas para a população negra.

Nas palavras do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em seminário ocorrido em 1996:

Há uma repetição de discriminação e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem que ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, mas também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre raças, entre grupos sociais e entre as classes (1997, p. 16).

O Estatuto da Igualdade Racial foi fruto de um longo debate político, sendo aguardado como se fosse essa “Segunda Abolição” que o negro almejava desde 13 de maio de 1888.

Em 2000, o então Deputado Federal Paulo Paim, apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.198/2000, composto de 36 artigos com propostas nas áreas de saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, acesso à terra e justiça. O referido projeto teve a participação do Movimento Negro na sua concepção e visava estabelecer um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias.

Dentre as ações afirmativas propostas, encontrava-se a criação de um sistema de cotas em vários campos da vida social, assegurando 20% das vagas em concursos públicos para negros, ou no quadro de trabalhadores em empresas com mais de 20 empregados, bem assim 30% das vagas para candidaturas a cargos eletivos.

Dos debates públicos que se originaram com a discussão do projeto do Estatuto, algumas proposições foram de imediato convertidas em legislação, a exemplo da Lei Federal nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História Geral da África, bem como da Portaria nº 992/2009 do Ministério da Saúde, que instituiu o Plano Nacional da Saúde da População Negra.

Após dois anos de tramitação do PL nº 3.198/2000, o Deputado Federal Reginaldo Germano, relator do projeto, apresentou um substitutivo, incorporando o resultado das audiências públicas, seminários e debates que ocorreram durante a tramitação. Um dos pontos que foi incluído foi a criação de um Fundo Nacional de Promoção à Igualdade Racial, como meio de atendimento de negros e pardos situados abaixo da linha de pobreza.

Ainda, no decorrer do trâmite legislativo, foi incorporado o PL nº 6.912/2002, que disciplinava sistema de cotas nos contratos de financiamento ensino superior (FIES), bem assim estabelecendo a criação de empregos para negros nas empresas que pretendessem contratar com o Governo através da Lei Federal nº 8.666/93.

Posteriormente, já como Senador da República, o parlamentar Paulo Paim apresentou o PL nº 213/2003 substitutivo ao PL nº 3.198/2000, contudo, esse projeto sofreu o primeiro revés, que foi a descaracterização em diversos pontos sob o argumento de incompetência legislativa para iniciativa de lei cuja atribuição fosse do Poder Executivo.

No final de 2005, o texto substitutivo foi aprovado terminativamente pela CCJ<sup>7</sup> do Senado e encaminhado para a Câmara, onde recebeu outra numeração: PL no 6.264/2005. Após nova rodada de debates, especialmente aqueles atinentes à caráter impositivo da norma,

---

<sup>7</sup> Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

audiências públicas, o Deputado Federal Antônio Roberto, em julho de 2008, apresentou seu parecer, tendo o mesmo sido aprovado somente em setembro de 2009. Assim, após sofrer várias mutilações, dentre elas a retirada da previsão do Fundo de Promoção à Igualdade Racial, o sistema de cotas em candidaturas eletivas, o benefício fiscal para empresa com 20% de seu quadro funcional composto por negros, finalmente o Estatuto da Igualdade Racial, mediante acordo com o Senado Federal, foi aprovado em junho de 2010.

Desta feita, após dez anos de longo debate político, foi sancionada a Lei nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, mas não sem dificuldades nesse longo período, conforme ressalta Benedito Cintra (2012, p. 41):

Assim, depois de uma longa tramitação nas duas Casas do congresso nacional, permeada de polêmicas, modificações e atualizações, o estatuto da igualdade racial é aprovado por unanimidade pelo Senado Federal, no dia 16 de junho de 2010, e sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trinta e quatro dias depois, transformando-se na Lei 12.288, de 20 de julho de 2010.

O professor Kabengele Munanga, em carta aberta endereçada aos membros do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), conseguiu traduzir bem o sentimento de alegria, em razão da aprovação do EIR, e o de frustração, em razão da descaracterização de grande parte do projeto.

Considerando todas essas dificuldades, penso que o resultado obtido pela aprovação deste estatuto que passou por numerosas negociações acompanhadas de modificações é muito significativo para uma luta feita com armas tão desiguais. Pensem que os africanos resistiram contra a invasão dos colonizadores ocidentais com arcos e flechas ou com fuzis de pólvora obsoletos contra as metralhadoras. Finalmente, perderam e suas terras foram ocupadas porque não houve equilíbrio das relações de força. Mas continuamos a defender nossa dignidade humana que foi coroada pelas independências. Estamos travando novas lutas para construir as nacionalidades, a democracia e o bem-estar dos povos. É um longo processo cuja duração não podemos medir, mas que certamente terminará com a vitória. No caso do Estatuto da Igualdade Racial, penso que não perdemos totalmente. Perdemos sim, parcialmente, por que não saiu com as garantias que queríamos, mas todo não foi totalmente destruído. Mas creio que a luta continua até a vitória final que virá, penso eu, o dia em que seremos capazes de mobilizar politicamente mais de 50% da população brasileira que carrega o sangue africano. O dia em que os políticos brasileiros tiverem a certeza de que não podem mais comprar o voto "negro" com migalhas ou com garrafa de pinga durante as campanhas eleitorais, as brincadeiras, farsas e humilhações como as do Nobre Senador<sup>8</sup> não terão mais lugar. (MUNANGA, 2010, p. 1).

---

<sup>8</sup> Refere-se ao Senador Demóstenes Torres (DEM/GO)

Não obstante alguns assuntos terem sido retirados do projeto original do Estatuto da Igualdade Racial, sob a alegação de que não apresentavam, naquele momento histórico, viabilidade política (a exemplo do sistema de cotas para ingresso no serviço público), o Congresso Nacional, após quatro anos da aprovação do EIR, acabou aprovando a Lei Federal nº12.990/2014, que regulamenta o sistema de cotas no concurso público para negros e pardos.

É certo que o Projeto de Lei que resultou no Estatuto da Igualdade Racial foi apresentado ao Congresso Nacional no ano de 2000, ocorreu, porém, que em 2001 a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, também conhecida como a Conferência de Durban contra o Racismo, o que acabou por gerar influxo na produção legislativa no período de gestação do EIR, havendo o reconhecimento político da importância de alguns assuntos, da qual podemos citar a conversão da Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, na Lei 10.678/2003, que criou o SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), bem assim, a edição da Lei Federal nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Interessante a conclusão do Professor Celso José dos Santos (2010), de que o Estatuto, do ponto de vista histórico, seria o terceiro artigo da Lei Áurea, portanto, redigido com mais de um século de atraso, vejamos:

O Estatuto da Igualdade Racial, do ponto de vista histórico, nada mais é que o terceiro artigo que faltou à Lei Imperial nº 3.353, de 1888, que “aboliu” a escravidão no Brasil, a qual, com um pouco de criatividade e uma boa técnica legislativa, poderia ter incluído o artigo 1º da Lei nº 12.288, de 2010, à Lei Imperial nº 3.353, de 1888, sem provocar nenhuma incongruência. (SANTOS, 2010, p. 147)

Portanto, o resultado de maior importância para o Movimento Negro foi a aprovação da Lei Federal nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial, pois conferiu algumas políticas públicas necessárias ao enfrentamento do preconceito racial.

Por sua vez, a Lei Federal nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial possui 65 artigos, distribuídos em 04 títulos: Título I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES, Título II - DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS, por sua vez subdividido em 06 (seis) capítulos: CAPÍTULO I - DO DIREITO À SAÚDE, CAPÍTULO II - DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER, CAPÍTULO III - DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS, CAPÍTULO IV - DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA, CAPÍTULO V - DO TRABALHO, CAPÍTULO VI - DOS MEIOS DE

COMUNICAÇÃO, Título III - DO SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, subdividido em 05 (cinco) capítulos: CAPÍTULO I - DISPOSIÇÃO PRELIMINAR, CAPÍTULO II - DOS OBJETIVOS, CAPÍTULO III - DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA, CAPÍTULO IV - DAS OUVIDORIAS PERMANENTES E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA, CAPÍTULO V - DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, e finalmente o TÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS.

Em seu artigo 1º o Estatuto da Igualdade Racial apresenta sua finalidade, de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Já em seu parágrafo único, o Estatuto traz os conceitos de discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas, para fins de aplicação da referida legislação.

Parágrafo único: Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Nessa toada, o artigo 2º estabeleceu ser dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Vários outros direitos, igualmente importantes, foram tratados no EIR em seus outros 63 artigos, se concentrado em aspectos como o direito à saúde, à educação, à cultura, ao lazer,

ao trabalho e à moradia, contudo, em razão da delimitação desta pesquisa, faremos um recorte na Seção II – da Educação, especificamente em seu artigo 11, que torna obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Seção II  
Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

A educação é o fator que rege um país civilizado. O combate à discriminação racial é apenas mais uma das formas de educar a sociedade para aprender o que é, de fato, humanidade.

Uma lei sozinha não é capaz de extirpar da sociedade um problema de gerações. A igualdade depende de um maior esclarecimento da população, pois a educação é a base de uma sociedade organizada.

Cabe gizar, que quanto à Lei Federal nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", sempre foi um anseio do Movimento Negro. Como visto na Introdução, Abdias Nascimento (1978) já denunciava a necessidade de inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares no Festival Mundial de Artes e Cultura Negra – FESTAC, ocorrido em Lagos, na Nigéria, em 1977. Inclusive, fora uma das proposições da Assembleia Nacional Constituinte que foi completamente descaracterizada, restando aprovada ao final apenas “a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira”. (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 937).

O conhecimento da história do Continente Africano é tão importante para o combate ao racismo, discriminação e preconceito que a UNESCO se propôs a reconstruir a historiografia africana livre de estereótipos e do olhar estrangeiro. Essa obra de dimensões monumental envolveu 350 cientistas, por quase 30 anos. “A Coleção da História da África” apresentar uma visão de dentro do continente, a obra cumpre a função de mostrar à sociedade que a história

africana não se resume ao tráfico de escravos e à pobreza e que diversas técnicas e tecnologias hoje utilizadas são originárias do continente, bem como provar que a região era constituída por sociedades organizadas, e não por tribos, como se costuma pensar. Inegável a importância desta obra na formação brasileira a respeito do legado do continente para a própria identidade nacional.

O Estatuto disciplina também o dever de fomento à formação inicial e continuada de professores e à elaboração de material didático específico, além do mais, incentiva os debates entre estudantes, intelectuais e representantes do movimento negro, nas datas comemorativas de caráter cívico. O Estatuto também visa efetivar uma maior interação com entidades do movimento negro, no desenvolvimento de atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Por fim, impõe ao Estado o dever de adotar programas de ações afirmativas, que devem ser acompanhados e avaliados pelo Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação.

Para Ana Paula Fischer (2017), o EIR estabeleceu mecanismos jurídicos de tutela coletiva, o que resulta em uma maior amplitude de proteção, vejamos:

O diploma normativo em comento estabeleceu instrumentos de tutela coletiva dos direitos relacionados à igualdade racial, o que favorece uma proteção mais ampla, eficaz e célere, já que permite a defesa de tais direitos não apenas na esfera individual, mas também coletiva através dos legitimados para agir em sua proteção. (FISCHER, 2017, p. 2).

Muito embora a aprovação do EIR, não represente a “Segunda Abolição” referida por Florestan Fernandes, este seria o primeiro e mais importante passo para evolução do nosso quadro social, pois coloca a questão racial em pauta de discussão e ao mesmo tempo estabelece garantias legais para a promoção da igualdade racial.

Contudo, não basta assegurar no plano metafísico da legislação o direito à igualdade racial sem promover ações efetivas que diminuam a distância que ainda separa o direito formalmente declarado da realidade da discriminação racial que assola o povo negro. Essas ações de efetivação dos direitos passam necessariamente pela educação como catalisador deste direito assegurado. Para tanto a escola deve estar preparada para abordar e desenvolver o tema, como veremos a seguir.



## 1.2 A ABORDAGEM DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CAMPO CURRICULAR

Nessa parte da pesquisa analisamos como a questão étnico-racial é abordada nos diversos documentos que servem de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas, dentre eles destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cabe, desde logo, enfatizar que nesta seção nos valem de uma abordagem predominantemente descritiva, vez que procuramos descrever as características dos documentos curriculares de referência sem inferência direta do pesquisador.

Assim, na Seção 1.2.1 analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como normativo do conteúdo mínimo para formação básica comum, sob a perspectiva da oportunidade dos alunos conhecerem, compreenderem e se posicionarem acerca da complexa formação da sociedade brasileira e da nossa pluralidade cultural, bem como a necessidade de valorização étnica e cultural dos diferentes grupos que convivem no território nacional assegurando ao aluno uma visão de mundo mais cidadã que saiba respeitar e valorizar a diversidade que nos forma enquanto nação.

Na Seção 1.2.2 analisamos a abordagem da questão étnico-racial os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II, tendo por base o Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As diretrizes objetivavam atender a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana conforme comando da Lei nº 10.639/2003. As diretrizes se afiguraram como importante estratégia pedagógica para a abordagem do tema das relações raciais no Brasil, que muitas vezes foi relevada em face do mito da democracia racial.

Finalizando, fizemos a análise da questão étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular de trâmite e aprovação conturbada pouco acrescentou acerca da educação para as relações étnico-raciais no componente curricular de história, para o Ensino Fundamental.

### **1.2.1 A questão étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II**

Com a redemocratização do país, a novel Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, colocou o direito à educação em posição de relevo no ordenamento jurídico ao estabelecer o dever do Estado em promover o ensino gratuito e de qualidade para todos,

inclusive aqueles que não conseguiram se escolarizar na idade considerada adequada, de modo a privilegiar a expansão da cidadania e aprofundamento da democracia.

Nessa esteira, a Constituição Federal de 1988 disciplinou no seu artigo 210 a obrigatoriedade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental com o objetivo de assegurar a formação básica comum, vejamos: “Art.210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Conforme apontado por Paula Batista Lessa (2012), no início dos anos 1990 o país passou por uma onda reformista de caráter econômico que acabou por deixar exposta a crise na educação pública brasileira. Eis que alguns indicadores demonstravam a precariedade dos resultados e a necessidade de melhoria da qualidade da educação no país como contrapartida à política intervencionista do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

Ainda, nessa mesma linha, Lessa (2012, p. 26) esclareceu que:

O governo brasileiro, de outro lado, buscando cumprir as exigências de reforma do sistema educacional que facilitariam o desenvolvimento do país frente ao mercado internacional, valeu-se dos diagnósticos que atestavam a crise da educação.

Nesse compasso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>9</sup>, Lei nº 9.394/1996, estimulou dentre outros aspectos, a reorganização dos currículos, conforme apontado por Maria Zuleide da Costa Pereira e Edilene da Silva Santos:

A partir das reorientações emanadas pela LDB 9394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como o importante espaço de produção do conhecimento. (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74)

Para Lessa (2012, p. 34):

Dentre as soluções encontradas pelo governo para melhorar os resultados da educação brasileira e seu desempenho no cenário internacional, estava a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram formulados

---

<sup>9</sup> Entre os pesquisadores da área pode-se encontrar entendimento de que a LDB, ainda que represente avanços, também legitimou uma educação pública cuja pauta atendia os interesses das elites.

com a intenção de impactar sobre a educação e provocar mudanças no sistema de ensino.

Desta feita, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os PCNs de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a) de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998).

Segundo o Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Contudo, não obstante o caráter sugestivo e não prescritivo dos PCNs, Antônio Flávio Moreira (1996, p. 13) traz acentuada crítica à proposta de construção de um currículo nacional como os PCNs:

[...]o currículo nacional, ao ser justificado como visando a construção e a preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Segundo o Ministério da Educação, a função dos parâmetros seria:

Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13)

O Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza, enfatizou a necessidade de que os conhecimentos adquiridos na escola também levassem à formação de um cidadão plenamente consciente de seu papel em nossa sociedade, vejamos:

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997a, p. 07)

Nesse mesmo sentido, Eliane Cavalleiro (2006, p. 15) esclarece que conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos do terceiro ciclo sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997a, p. 69).

Os PCNs objeto de análise da presente seção são os de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, destinados à disciplina de História, que foram publicados em 1998, onde podemos destacar os seguintes eixos temáticos: *História das relações sociais da cultura e do trabalho*, para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) e *História das representações e das relações de poder*, para o quarto ciclo (7ª e 8ª séries).

Extrai-se de referido volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais a importância social do estudo da história, para fins de se atingir a educação para a cidadania, um dos objetivos elencados pelos PCNs, *in verbis*:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1998, p. 36).

Destarte, o ensino de História possibilita ao estudante se aperceber de noções do “eu”, do “outro” e do “nós” cujos conceitos são cambiantes em razão do tempo, de modo a identificar as diferenças como também suas semelhanças, resignificando as relações sociais e sua interação com as classes, grupos sociais, valores e a própria cultura.

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. (BRASIL, 1998, p. 36)

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 37) apregoam que:

Tanto a exclusão como a luta em prol de direitos e igualdades marcam a questão da cidadania no Brasil, de modo que as questões envolvendo cidadania só podem ser entendidas a partir da dimensão histórica, por exemplo é possível falar da longevidade e profundidade da questão étnica construída por quatrocentos anos de escravidão e perpetuada pela desigualdade social e pelo preconceito racial.

Dentre os objetivos específicos dos PCNs de História, interessa-nos, em razão dos objetivos do presente trabalho, trazer a lume dois especificamente, a saber:

conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;  
valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998, p. 43).

Por seu turno o terceiro eixo temático aborda a *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*. Já o quarto ciclo, trata da *História das representações e das relações de poder*.

A abordagem desse eixo temático visa possibilitar ao aluno a compreensão e interpretação das realidades históricas, sendo que, para fins desta pesquisa, chama-nos a atenção a abordagem referente aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações.

Assim, a exata compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais, possibilitou a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, discriminação, luta, igualdade e desigualdade.

Lado outro, as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação, são abordadas como temas transversais<sup>10</sup>.

Quanto ao eixo temático: *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*, alusivo ao terceiro ciclo, orienta os PCNs estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo.

Por seu turno, referente às relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos é sugerido a abordagem da origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização; domínio dos rios e mares; o conhecimento, as representações e o imaginário do mar; expansão marítima e comercial europeia e oriental; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola (BRASIL, 1998).

Já no que tange ao subtema *formas de trabalho*, dentre eles o trabalho escravo, sugere a abordagem das relações de subordinação laboral em diferentes momentos da história brasileira, conforme excerto do documento:

escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição; o trabalhador negro no mercado de

---

<sup>10</sup> Para o Ministério da Educação, os temas transversais na educação estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.

trabalho livre; imigração e migrações internas em busca de trabalho (BRASIL, 1998, p. 37).

Seguindo, no que tange às *relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos e do mundo*, os PCNs sugerem a abordagem da escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa.

No quarto ciclo, espera-se que os alunos já possuam conhecimentos que possibilitem estudos mais conceituais da vivência humana, competindo ao professor verificar a ocorrência desse domínio e o momento oportuno de se introduzir novas temáticas históricas.

No tocante ao quarto ciclo do ensino fundamental – ao qual se referem os livros didáticos que serão analisados adiante, os PCNs apontam como objetivos que os alunos se encontrem aptos a:

utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania;  
reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais;  
identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo;  
conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais;  
refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades;  
localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;  
debater idéias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação;  
utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;  
ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

O eixo temático proposto para o quarto ciclo aborda a História das representações e relações de poder, subdividido em dois subtemas: “*Nações, povos, lutas, guerras e revoluções*” e “*Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*”.

A importância do eixo temático referente à *História das Representações e das Relações de Poder* está na possibilidade do aluno do quarto ciclo apoderar-se de conhecimentos de momentos históricos e suas singularidades, o que favorecerá o estudo das relações de semelhança, diferença, permanência e transformações entre diferentes épocas e estudos de processo contínuo e descontínuos.

Contudo, não se pode olvidar que o propósito central do estudo da história é justamente melhor compreender o passado a partir das perspectivas atuais de modo a possibilitá-los, a partir do conhecimento de outras realidades em outros tempos, se inserir a determinados grupos sociais.

Concernentemente ao subtema “*Nações, povos, lutas, guerras e revoluções*” são abordados dentre outros assuntos, a revoltas e resistências de escravos (quilombos, Palmares, Revolta dos Malês etc.), as lutas pelo fim da escravidão e o mito da confraternização étnica e cultural e finalmente o Movimento de Consciência Negra como parcelas do processo histórico de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, abordando seus confrontos, suas lutas, as guerras e as revoluções.

Nesta mesma esteira são sugeridos que se abordem temas relacionados às lutas de classe, mormente no que se refere ao Movimento de Consciência Negra.

Ainda, quanto ao componente sobre os Processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente, são propostos estudos referente às culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); *apartheid* e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje;

Por seu turno o subtema “*Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*” propõe a abordagem da escravidão e a luta pela liberdade como assuntos pertinentes à questão da cidadania na História.

Consta no PCN Temas Transversais (BRASIL, 1998, p. 21) que “os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar”, a saber: Dignidade da pessoa humana, Igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

Todos os princípios, acima relacionados, são importantes para se viver em um ambiente democrático e plural, competindo à escola investir na superação da discriminação e lançar luzes sobre a diversidade etnocultural que compõe novo vasto patrimônio sociocultural, valorizando cada grupo e respeitando as diferentes formas de expressão cultural em busca de uma convivência pacífica e fraterna.

Finalizando, a pesquisa documental apontou que nos PCNs de História para os terceiro e quarto ciclo reconhecem que muitas das vezes o livro didático é a única fonte de leitura e de acesso de grande parte da população às informações históricas. Portanto cumprem um papel social importante de difusão do conhecimento. Porém, se reconhece que este não pode ser o único recurso didático. Cabendo ao professor assumir suas responsabilidades educacionais e sociais, não devendo nunca o livro didático sobrepor-se à escolha dos docentes, até mesmo



porque num passado não tão distante o livro didático disseminava a existência de uma suposta democracia racial.

### **1.2.2 A questão étnico-racial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

Inegável que as relações sociais são cambiantes e em um Estado Democrático de Direito não se admite o retrocesso social, a educação para as relações étnico-raciais também apresentam esta característica, com o passar dos anos os Movimentos Sociais tendem a ganhar mais voz e espaço dentro da sociedade, como se verifica na evolução dos documentos de referência curricular, evoluindo de um documento referencial (PCNs) para um documento de aplicação obrigatória aprovada por lei, neste caso as Diretrizes Curriculares para educação das relações étnico-raciais.

Na busca pela efetivação do Estado Democrático de Direito, com ênfase na cidadania e dignidade de pessoa humana, delineado na Constituição de 1988, o Brasil se comprometeu a combater o preconceito e toda forma de discriminação, para atingir tal desiderato o Governo buscou se valer do aspecto transformador da escola, nesse sentido se manifestou a então Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Matilde Ribeiro:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, CNE, 2004, p. 7)

O Governo Federal sancionou a Lei nº 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e

construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 20)

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação, através do seu Conselho Pleno, aprovou em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de modo assim a regulamentar a Lei nº 10.639/2003.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva as diretrizes para educação das relações étnico-raciais como um projeto político pedagógico têm por propósito romper com sentimentos de inferioridade e superioridade nas relações étnico-raciais.

Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490)

A Relatora, Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ao exaltar o Movimento Negro como protagonista principal dos avanços legislativos referentes à causa negra, sustentou a necessidade de que fossem estabelecidas diretrizes no intuito de valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, sobretudo por meio da educação para as relações étnico-raciais positivas (BRASIL, CNE, 2004).

O mote principal do parecer, após consulta popular ao Movimento Negro, militantes individuais, professores, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação entre outros, foi justamente responder à demanda afrodescendente, no sentido da necessidade de desenvolverem-se políticas públicas de ações afirmativas, com vistas à reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos negros.

A proposta é o desenvolvimento de uma educação que incute no cidadão orgulho do seu pertencimento étnico-racial ao possibilitar aos mesmos que tenham reconhecido sua parcela de colaboração e sua efetiva participação na cultura nacional, mas que assegure também sua própria visão de mundo e manifestação da sua autonomia, de modo a garantir-lhes os direitos assegurados e sua identidade valorizada (BRASIL, CNE, 2004).

Um dos tópicos tratados no parecer refere-se às políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas<sup>11</sup>, sendo necessário transcrever um excerto do parecer, vejamos:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, CNE, 2004, p. 11)

Nesse sentido, o parecer defende que a política de reparação concernente à educação dos negros seria garantir seu ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorizando seu patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, assegurando que o mesmo desenvolva competências necessárias à continuidade dos estudos o que possibilitaria a formação de um cidadão responsável, participante da sociedade e qualificado para exercer sua profissão.

Assim, para a Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a promulgação da Lei n. 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, teve o condão de reconhecer, valorizar e afirmar os direitos da comunidade afro-brasileira no que tange à educação (BRASIL, CNE, 2004).

Contudo, o reconhecimento que os negros buscam, a fim de alcançarem a justiça e igualdade em sua mais variadas matizes social, educacional, cultural e econômica não é possível sem a mudança de paradigma no trato das pessoas negras, e para isso mister se faz que se conheça a história e cultura desse povo, que se compreenda uma vez por todas a desigualdade secular a que os negros foram subjugados dentro da estrutura social e sobretudo que se desconstrua o mito da democracia racial.

No tópico do parecer referente à educação das relações étnico-raciais fica evidente a necessidade de reeducação das relações entre negros e brancos, contudo, reconhece-se que isso depende de um trabalho conjunto, com a articulação de diversos atores sociais, pois as relações étnico-raciais não se limitam unicamente à escola, muito embora esta tenha um papel preponderante na eliminação das discriminações ao propiciar acesso aos conhecimentos

---

<sup>11</sup>Segundo Flávia Piovesan “A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial prevê, no artigo 1º, parágrafo 4º, a possibilidade de "discriminação positiva" (a chamada "ação afirmativa"), mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.” (PIOVESAN, 2008, p. 890)

científicos possibilitando à todos uma interação das relações sociais e raciais com maior racionalidade.

Assevera Silva, que “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, CNE, 2004, p. 14).

Em arremate, a relatora exorta que: “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.” (idem, p. 16).

Com percuciência e coerência com que tratou o tema, o parecer 03/2004 ressalta a relevância do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana não apenas aos negros, mas, sobretudo também aos brancos, e que isso não desborda na mudança do foco etnocêntrico europeu para o africano, transcrevemos:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (idem, p. 17)

Para além da simples inclusão de conteúdo, a exigência prevista na Lei nº 10.639/2003, exige uma nova abordagem quanto às relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimento de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação ofertada nas escolas.

Dentro desta nova perspectiva, a escola assume responsabilidades extramuros, pois lança luzes no entorno sociocultural da escola, formando cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais e participar da sociedade ativa e democraticamente a partir desses preceitos adquiridos.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, CNE, 2004, p. 18)

Por sermos um país multiétnico e pluricultural, deve-se ser assegurado a todos os grupos étnico/racial o reconhecimento de sua participação e contribuição na formação sociocultural de sociedade, permitindo-lhe sua autoidentificação e assegurando liberdade quanto à prática de

seus costumes, ideias e comportamento, para isso a proposta do sistema de ensino, é fundar a base educacional nos seguintes princípios:

**CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE** Este princípio deve conduzir: - à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; - à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; - à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; - à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; - ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. (idem, p. 18-19)

Outro princípio fundamental dessa nova base educacional é o que trata do Fortalecimento de Identidades e de Direitos:

**FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS** O princípio deve orientar para: - o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (2004, p. 19)

Por fim, o princípio das Ações Educativas de combate ao Racismo e a discriminações:

**AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES** O princípio encaminha para: - a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 20 às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos

negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundí-lo; - o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; - participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, CNE, 2004, p. 19-20)

Os princípios acima mencionados possuem como matriz estrutural a mudança, seja aquela atinente ao indivíduo ou aquelas referentes às instituições, mas que possuem como fator primordial lançar novo olhar na maneira de pensar e agir desses elementos integradores da sociedade, para tal desiderato foram formuladas várias determinações, dentre elas:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mediante articulação entre o passado, o presente e o futuro considerando a realidade experienciada pelo povo negro, com vistas a possibilitar o reconhecimento e valorização dos elementos identitário, cultural e histórico dos afro-brasileiros e sua importância na formação da nação brasileira. (BRASIL, CNE, 2004).

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser realizada por multiformas, curriculares ou não, visando evidenciar o núcleo da raiz da cultura africana, externando ao sujeito da análise as mais variadas formas de expressão, organização e raciocínio dessa cultura e a possibilitando a conveniência respeitosa e voz ativa a todos os pertencentes dos grupos étnico-raciais. (BRASIL, CNE, 2004)

A educação das relações étnico-raciais, através do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a ser comum no ambiente escolar, integrando as disciplinas, especialmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais atividades curriculares ou não, e sua integração nos mais variados espaços escolares. (BRASIL, CNE, 2004)

O ensino da História Afro-Brasileira desde a formação de quilombos, sobretudo Palmares, até os remanescentes dos quilombos, passando a atividade escolar a ser mais proativa integrando a escola à comunidade negra em geral, permitindo destaque à acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade com vistas a estabelecer maior compreensão e

identidade dos alunos com os acontecimentos históricos e sociais relevantes.(BRASIL, CNE, 2004)

As datas significativas para o povo negro, dentre elas 13 de maio, 20 de novembro e 21 de março, passam a integrar o calendário escolar em atividades e conscientização da importância de cada data para o povo negro e sua repercussão na nossa sociedade, no passado e nos dias atuais. (BRASIL, CNE, 2004)

A história da África deve ser contada a partir, inclusive, da visão dos próprios africanos, descolonizando a visão eurocêntrica até então dominante, ressignificando a contribuição dos povos que foram escravizados para construção da história da própria humanidade, permitindo uma nova concepção de mundo, saindo da perspectiva da história única. (BRASIL, CNE, 2004)

O ensino da Cultura Afro-Brasileira passa a mostrar a essência do negro no seu cotidiano e as particularidades das suas expressões culturais como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

O ensino da Cultura Africana deverá proporcionar o conhecimento, sem filtros culturais europeus, de que o Egito está inserido dentro do continente africano e de que muita da tecnologia de agricultura, beneficiamento, mineração, edificação foram espalhadas pelos homens e mulheres vitimados pela escravidão aos demais continentes.

Nessa mesma senda, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem por propósito evidenciar a participação dos africanos e seus descendentes na formação cultural brasileira, mormente com significativas contribuições na sociedade, cultura e economia, destacando a atuação dos negros através de vários expoentes como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros, nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, CNE, 2004).

Por fim, deverá ser oportunizado, no decorrer do ano letivo, pelos mais variados meios pedagógicos, o estudo da participação dos africanos na construção da história mundial, analisando a diáspora negra, bem assim uma visão interna da própria África, para tanto deverão ser abordados os feitos e atuações de expoentes da cultura negra, tais como: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira (BRASIL, CNE, 2004).

Para a consecução de uma educação das Relações Étnico-Raciais através da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos da Lei nº 10.639/2003, foi proposta uma ampla reformulação do sistema de ensino compreendendo ações no sentido de: trabalhar com a história não contada dos negros brasileiros; apoiar os professores na elaboração do plano de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; mapear e universalizar as práticas pedagógicas exitosas, bem assim assistir o professor em relação às dificuldades concernente à questão racial; estabelecer articulação entre os sistemas de ensino; implantar grupos de trabalho para discussão e coordenar, planejar e executar a formação de professores capazes de atender a educação para relações étnico-raciais mediante articulação da escola, comunidade e movimentos sociais.

Ainda nessa perspectiva de reestruturação do sistema de ensino para educação das Relações Étnico-Raciais, foram propostas ações visando: agregar aos cursos de formação de professores e demais profissionais da educação a análise das relações sociais e raciais em nosso país, abordando os conceitos e bases teóricas do racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, multiculturalismo, práticas pedagógicas e de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, CNE, 2004).

E mais, foram propostas: incluir a questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior; incluir também alguns conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra, nos mais variados campos do saber, com destaque para Matemática e Filosofia; inclusão da bibliografia e pedagogia anti-racista nos programas de concurso para admissão de professores; dar autonomia para que os conselhos escolares deliberem em situações de racismo e de discriminações; inclusão de personagens negros no ambiente escolar.

Continuando, com vistas à reestruturação do sistema de ensino foram propostas, ainda, as seguintes ações: a divulgação de valores, pensamentos, e maneiras de ser e viver de diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, em especial os afrodescendentes, através de centros de documentação, bibliotecas e museus; identificar fontes de conhecimento de origem africana, mediante apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; fortalecimento das bases teóricas do conhecimento sobre afro-brasileiros e indígenas.



Considerando o objetivo da presente pesquisa, que propõe analisar comparativamente imagens e textos de livros didáticos de História das séries finais do ensino fundamental II, cabe ressaltar que nas Diretrizes aqui em discussão também foram sugeridas ações relacionadas aos livros e materiais didáticos. Estes, diz o documento, devem abordar a pluralidade cultural e diversidade étnico-racial da nação brasileira, com vistas a corrigir as distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes.

Recomenda-se, ainda: instituir uma bibliografia afro-brasileira além da reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana; ofertar educação aos remanescentes de quilombos, através de professores que conheçam física e culturalmente essas comunidades; garantir, aporte humano, logístico e financeiro aos projetos de Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; avaliar e divulgar os êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; estabelecendo comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; Avaliar as instituições de ensino com base no parecer que aprovou as diretrizes.

Percebe-se de plano, que a relatora pretendeu que o parecer se tornasse uma fonte teleológica da própria Diretriz, nesse sentido finalizou que:

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados. (BRASIL, CNE, 2004, p. 26)

Assim, em 10 de março de 2004, o plenário do Conselho Nacional de Educação aprovou, à unanimidade, o Parecer CNE/CP 3/2004, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo sido homologado pelo Ministro da Educação em 19 de março de 2004, do qual resultou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Interessante ressaltar que a parte final dispositiva do Parecer, a qual compreende o voto da Comissão responsável por elaborar as Diretrizes, composta por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora, e pelos membros Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, e Marília Ancona-Lopez, fez uma espécie de desagravo aos descendentes africanos por

terem, ao longo da história, sofrido discriminações, tendo negada a participação de seus antepassados na construção desta nação, invisibilizada sua cultura, tendo sido alvos de racismo e preconceito, expostos a violência explícita ou simbólica, a humilhações e ultrajes sofridos pelos estudantes negros (BRASIL, CNE, 2004).

Não obstante a autonomia do professor frente aos documentos de referência curricular referenciais até então analisados, parece-nos que a autonomia do docente se encontra ameaçada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que não possui ressonância com as políticas afirmativas até então consagradas, conforme passaremos a analisar.

### **1.2.3 A questão étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular**

A Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, cumprindo o disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo como uma de suas estratégias justamente pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

Os trabalhos preliminares iniciaram-se com a edição da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, com a finalidade de confeccionar um documento preliminar de proposta para a BNCC<sup>12</sup>.

Em 2017, o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, instituindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Colhe-se das notas introdutória à BNCC ser a mesma um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

---

<sup>12</sup>Muito embora o único objetivo desta seção seja mapear as principais questões relacionadas à BNCC ao tema da pesquisa, sem o propósito de analisar o conturbado cenário de aprovação da BNCC, não há como ficar alheio aos interesses mercadológicos dos detentores do capital com a complacência do Estado, na medida que objetivaram valorizar uma visão única de mundo, absolutamente eurocentrada e, mais recentemente, estadunidense, ainda que se lance aos desafios contra hegemônicos de desmistificação do mito da democracia racial e da visibilidade às etnias indígenas e quilombolas que vivem no Brasil.

Em seu texto introdutório, o signatário que apresenta a BNCC acredita que ela se orienta por princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com vistas a direcionar a educação básica para a formação humana integral e consequente construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

O propósito central da base comum é nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas objetivando alcançar um nivelamento de conhecimentos, competências e habilidades dos estudantes em todo o Brasil.

De início, analisando a BNCC percebe-se que, ainda que perifericamente, no componente História, 7º ano, já se inicia a abordagem de unidade temática voltada à compreensão do mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias, sugerindo a discussão de temas como ética, meio ambiente, tradições populares, valores, costumes, tecnologia, choque de culturas, além dos avanços da época: humanismo, invenções, grandes navegações e descobrimentos etc.

Ainda, segundo a mesma unidade temática é proposto identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico, com vistas a desenvolver habilidades de compreender que a expansão europeia permitiu, pela primeira vez, um contato entre os povos de todos os continentes do planeta, ampliou os objetivos da nova economia mundial, ao mesmo tempo em que desencadeou competições e alianças comerciais no Atlântico, Índico e Pacífico (BRASIL, 2017).

Na unidade temática relacionada a *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade* objetiva que os alunos se inteirem da escravidão moderna e o tráfico de escravizados, mediante a discussão do conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. Nesse sentido é proposto que as ações pedagógicas envolvam a possibilidade de trabalhar com a ajuda de comunidades quilombolas, bem como em aproximar o aluno de manifestações culturais de origem africana – cirandas, maracatu, jongo, congada etc. – cujas raízes históricas se assentam na resistência ao escravismo.

Seguindo, na mesma unidade temática, quanto aos objetivos de se abordar a escravidão moderna e o tráfico de escravizados busca incutirem nos alunos conhecimentos necessários a analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. Com vistas a atingir tal fim, deve-se explicar o funcionamento do comércio escravo, seus ciclos portugueses e europeus, além de compreender os mecanismos e dinâmicas do comércio transatlântico de escravizados amplia a visão sobre as sociedades envolvidas nesse

comércio. Para este tópico é proposto um fórum de debates sobre o comércio de escravos e seus múltiplos aspectos (BRASIL, 2017).

Concernentemente aos processos de independência nas Américas, sugere-se a abordagem da Revolução dos escravizados em São Domingos e seus múltiplos significados e desdobramentos, mormente no que tange ao fato de ter sido a maior e única rebelião de escravos exitosa, transformando o Haiti no primeiro país das Américas a abolir a escravidão, o que causou receio à sociedade brasileira de que a “onda negra” pudesse influenciar a relação escrava no Brasil.

Nesse mesmo sentido, foi estipulado na unidade temática atinente aos *processos de independência na América*, o estudo da tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão com vistas analisar a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial e a permanência na forma de preconceitos, estereótipos e violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. Busca-se, com base no estudo desses conhecimentos, compreender que as populações indígenas e os negros africanos foram escravizados com o discurso de serem inferiores, mas que essa população tida por incapaz contribuiu fortemente para a formação da sociedade brasileira e que os estigmas e preconceitos continuam atuais.

A questão da escravidão no Brasil passa a ser estudada com maior profundidade na unidade temática “*O Brasil do século XIX*” na qual é abordado o escravismo no Brasil, a revolta de escravizados, o abolicionismo e as políticas migratórias no Brasil Imperial. A abordagem desse tema busca despertar no aluno o interesse em discutir o legado da escravidão nas Américas, analisando e questionando as “justificativas” da escravidão negra e o processo longo até a abolição. Para tanto é sugerido que o currículo contemple habilidade de pesquisa e análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) objetivando comparar e reconhecer a grande desigualdade da população afrodescendente nos países latino-americanos.

Nessa mesma toada, ainda dentro da unidade temática “*O Brasil do século XIX*” é proposto também que o estudo leve o aluno a identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil, discutindo sobretudo a importância das ações afirmativas. Objetiva-se desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e associar a herança da escravidão ao preconceito incutido na sociedade, levando-o a perceber-se que a desigualdade e pobreza precisa ser compreendida em sua dimensão etnoracial. Nessa abordagem consideram interessante o aluno identificar os sinais que o sistema escravocrata transferiu para a atualidade.

Continua nessa senda, ainda referente à temática “*O Brasil do século XIX*” a abordagem do papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção da identidade do Brasil para isso busca-se compreender e debater a diversidade cultural brasileira, sobretudo considerando as obras e festejos populares que representam valores negros, indígenas e portugueses. São festejos populares representativos dessa cultura – Congada, Reisado, Boi Bumbá, Festa de Reis, Entrudos, Festa do Divino, Cavalhadas etc. –, buscando identificar suas origens e acréscimos de elementos negros e indígenas.

A BNCC traz também na unidade referente à *Configuração do mundo no século XIX* a necessidade de os estudos tratarem das relações causais entre as ideologias raciais (darwinismo social) e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. Nessa abordagem pretende-se que o aluno compreenda a justificativa ocidental para o domínio sobre a Ásia e a África através do racismo científico e da eugenia. E como isso causou a invisibilidade do negro e destruiu tradições, costumes e crenças religiosas.

A unidade temática “*O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*” objetiva tratar da inserção do negro no período republicano do pós-abolição, demonstrando como os movimentos sociais e a imprensa negra, a cultura afro-brasileira foram elementos de resistência e superação das discriminações. Neste contexto deve-se destacar no currículo que a abolição não se deveu a uma generosidade da Princesa Isabel, mas foi o resultado de movimentos sociais em que escravos, libertos e livres participaram ativamente. Deve-se inculcar no aluno que a mudança de status de escravo para homem livre não muda a mentalidade social da inferioridade do negro, nem apaga o legado da escravidão. Por derradeiro, deve-se contextualizar a abolição e o advento da República à disseminação das teorias racialistas, ao discurso da inferioridade racial e ao ideal de branqueamento como um projeto nacional, inferindo, a partir daí, a construção do mito da democracia racial, que contribuiu ainda mais para a exclusão das populações negras.

Ainda, seguindo a mesma temática “*O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*” objetiva tratar da inserção do negro no período republicano do pós-abolição, é proposto a abordagem da importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. Ressaltando que a população negra não ficou inerte diante das dificuldades surgidas, ao contrário demonstrou união e autoestima diante de uma sociedade preconceituosa e discriminadora, para isso valeu-se da articulação do movimento social e a imprensa especializada e proporcionando manifestações artísticas e culturais.

Deve-se também analisar as populações afrodescendentes, identificando ações (governamentais ou não) de inclusão e exclusão desses grupos na sociedade brasileira durante a república (até 1964). Nessa perspectiva sugere-se que o currículo aborde debates em relação à questão negra e ao racismo à luz da Lei Afonso Arinos (Lei 1.390, de 1951), a primeira lei contra o racismo. Perquirindo acerca da promulgação dessa lei e discutir por que ninguém foi preso com base nela. É importante, ainda, pesquisar o protagonismo negro em diversos setores, como no Teatro Experimental do Negro, criado por Abdias Nascimento, em 1944, e diversos clubes sociais surgidos em todo o Brasil, como o carioca Renascença Clube, de 1951, e o paulistano Aristocrata, fundado em 1961 (BRASIL, 2017).

Já dentro da temática “*Totalitarismos e conflitos mundiais*” são propostos estudos acerca do colonialismo na África desbordando para estudos acerca de movimentos libertários, como a negritude e o pan-africanismo. Para tal fim sugere-se que o currículo aborde pesquisa sobre personalidades africanas e indianas cujas trajetórias de vida contribuem para romper o estereótipo de uma África atrasada e com população ignorante. Destacando-se a biografia de Léopold Sédar Senghor (Senegal), Kwame N’Krumah (Gana) e Ahmed Sékou Touré (Guiné) (BRASIL, 2017).

Quanto à temática “*Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946*” objetiva a abordagem das questões indígena e negra e a ditadura, com especial relevo para identificação e relacionamento as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. Para atingir tais objetivos propõe o desenvolvimento de habilidade de reconhecer o reflexo das obras públicas nas comunidades indígenas e quilombolas, sobretudo o impacto do desenvolvimentismo para as etnias Arara, Waimiri-Atroari, Parakanã e Tenharim, na Amazônia; Kaingang e Guarani, no Sul; Yanomami, no extremo norte; e Krenak, em Minas Gerais. Comunidades quilombolas também foram afetadas, como a do Rio dos Macacos, BA; de Barra, Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas, BA, incluindo a remoção forçada de comunidades quilombolas como a Favela da Catacumba (atual Parque da Catacumba).

A partir desse ponto, a BNCC volta a tratar a questão do negro, do racismo e outras correlatas ao tema apenas periféricamente, deixando evidente que o conceito de cidadania nela presente é superficial, demonstrando evidente retrocesso ao sustentar uma noção pasteurizada de tolerância sem explicitar os direitos e deveres além da importância da participação política. Tais como movimento identitários, formados por segmentos sociais excluídos, os processos separatistas das colônias africanas, as causas de violência contra populações marginalizadas abordando o etnocentrismo e a escravidão, os movimentos sociais populares de agendas

diversas, dentre eles de igualdade racial, a Lei Afonso Arinos e o direito constitucional de não ser discriminado, dentre outros (BRASIL, 2017).

Lado outro, não obstante a BNCC incentivar que os alunos compulsem documentos históricos, quanto ao livro didático este não é sequer referenciado na BNCC na temática referente à história do 7º e 8º ano do ensino fundamental.

#### **1.2.4 A questão étnico-racial nas Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG**

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 2014, elaborou as Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG. Em seu volume 7 foram tratadas as matrizes curriculares para o ensino fundamental II – do 6º ao 9º ano – da área de Ciências Humanas, contemplando especificamente as disciplinas de Geografia, História e Ensino Religioso.

Extraí-se de referido documento, em suas reflexões iniciais, que o mesmo visa aproximar teoria e prática, de modo a sustentar o processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares da rede municipal. Assim, ressalta o documento, que seu propósito não é “engessar a autonomia dos professores”, mas serve apenas como suporte ao educador que funciona como mediador entre o aluno e o conhecimento (UBERABA, 2014).

Portanto, as matrizes curriculares ao mesmo tempo em que funcionam como norte ao educador da rede pública municipal se apresentam como instrumento normativo assecuratório do direito de aprender do aluno.

Interessante notar que a proposta da Matriz Curricular é justamente expandir as condições didáticas, sendo que para isso exorta os educadores ao poder-dever de ampliá-las de acordo com sua própria criatividade, observando a necessidade de cada educando e segundo as possibilidades de cada unidade escolar. (UBERABA, 2014).

As Matrizes Curriculares da rede municipal se compõem de quatro categorias, a saber: eixos estruturantes, objetos de conhecimento, direitos de aprendizagem e condições didáticas. Mesmo tendo sido elaboradas em 2014 (portanto, em momento anterior ao estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular), os eixos estruturantes e objetos de conhecimentos previstos pela Matriz Curricular municipal não estão em desalinho com as unidades temáticas de História estabelecidas pela BNCC, que são as que seguem:

QUADRO 1 – Unidades temáticas de História segundo a BNCC

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
História: tempo, espaço e formas de registros	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século X
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Os processos de independência nas Américas	Totalitarismos e conflitos mundiais
Lógicas de organização política	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	O Brasil no século XIX	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
Trabalho e formas de organização social e Cultural	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Configurações do mundo no século XIX	A história recente

Fonte: Elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular

No ensino fundamental II, tem-se, segundo as Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberaba, no 6º ano, os eixos estruturantes *A História como ciência humana*, cujo objeto de conhecimento seria “os sujeitos e suas relações sociais no tempo”, e *As grandes civilizações*, tendo como objeto de conhecimento “as civilizações da antiguidade e suas influências”. Considerando também os direitos de aprendizagem arrolados, nada é mencionado a respeito da questão étnico-racial e em especial da história e da arte africanas, o que causa estranheza se considerado que, entre as chamadas Grandes Civilizações, encontram-se notáveis civilizações daquele continente.

No 7º ano, em contrapartida, as citadas Matrizes Curriculares favorecem a abordagem da questão em estudo, ainda que timidamente, o que se dá a partir do terceiro eixo estruturante. O primeiro eixo, *Sociedade Medieval*, tem como objeto de conhecimento “os Povos bárbaros, o feudalismo e os árabes”. No eixo seguinte, *A formação dos Estados modernos*, os objetos de conhecimento são: “o fortalecimento monárquico”, “o Renascimento”, “Reforma protestante e contrarreforma católica”. Em nenhum deles os direitos de aprendizagem mencionam a dimensão étnico-racial. No terceiro eixo, *A expansão marítima comercial*, cujo objeto do conhecimento é “a formação social e cultural da América”, tal dimensão aparece nos direitos de aprendizagem: “identificar a diversidade étnica e cultural dos povos africanos” e “compreender os motivos por que houve a escravidão dos povos africanos na América, analisando as contribuições geradas para a formação das identidades nacionais”.



Cumpra observar que, ainda que outros direitos de aprendizagem apontem para a presença do negro na história do país, toda a ênfase recai sobre a escravidão. E assim, ainda que a Matriz do 7º ano permita ao professor mais criativo que desenvolva reflexões sobre etnicidade, nela não encontramos menção à história e à arte advindas da África. O mais perto que se chega a isso é na apresentação do objeto de conhecimento “identificar a diversidade étnica e cultural dos povos africanos”.

Quanto à apresentação da Matriz Curricular, componente de História, para alunos do 8º ano do ensino fundamental, o documento os define como “alunos críticos”, que exigem a “articulação de estratégias diversificadas” a cada aula. Ainda, segundo o que se encontra disposto na Matriz Curricular, o componente curricular de História propicia a ressignificação de conceitos, compreensões de fatos e fenômenos, tornando as aprendizagens mais consistentes.

Os eixos estruturantes do 8º ano são: *As transformações na Europa influenciando o mundo* e *Do questionamento da estrutura colonial à consolidação da Independência do Brasil*. O primeiro eixo tem como objetos de conhecimento: “o Iluminismo e suas influências no mundo”; “as Revoluções inglesas, a Revolução industrial, as Revoluções norte-americanas”; “a Revolução Francesa”; “Brasil colonial e os movimentos de ruptura”. No segundo eixo, os objetos de conhecimento são “Independência Brasileira e 1º Reinado” e “o 2º Reinado”.

Analisando detidamente a Matriz Curricular da série em questão, verifica-se ser a mesma completamente omissa quanto à abordagem do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira, sendo que o tema mais próximo refere-se ao segundo eixo estruturante, em que, em associação ao objeto de conhecimento 2º Reinado, se estabelece como direito de aprendizagem: “compreender o desenvolvimento do movimento abolicionista, estabelecendo a situação dos escravos livres após a abolição e o processo de imigração no século XIX”.(UBERABA, 2014, p. 62).

Lado outro, na apresentação da Matriz Curricular, componente de História, para alunos do 9º ano do ensino fundamental, a mesma considera urgente estabelecer em um só documento os caminhos comuns a serem trilhados por todos os alunos da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Embora reconheça a variedade de temas a serem debatidos com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, a mesma apresenta os temas que acha mais relevantes, sem, contudo, relacionar minimamente qualquer fato ligado à história e cultura africana e afro-brasileira, vejamos:

A História do Brasil, agora, está bem próxima. Discutir a nação republicana, que se formava entre o final do século XIX e o início do século XX, e o contexto europeu da época possibilita aos alunos uma imersão nos movimentos e intercorrências no período pré e pós-Proclamação da República. Ainda, entre outros temas, debater conceitos de Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil, perpassando da Era Vargas à concretização da nação brasileira democrática e desenvolvida, significa compreender os ordenamentos e as regulações a que o país se submete frente aos organismos internacionais. Em nível internacional, o nono ano do ensino fundamental explora a II Guerra Mundial, o populismo e a Guerra Fria, além dos principais desafios mundiais e brasileiros no pós-guerra. (UBERABA, 2014, p. 64)

Verificando os direitos de aprendizagem relacionados ao 9º ano, constata-se que nenhum deles menciona abertamente a questão étnico-racial ou elementos que digam respeito à história e a cultura africanas. O mais próximo que se tem disso é o direito de aprendizagem “analisar as eleições de 1989, o fortalecimento dos movimentos sociais pós-ditadura e os governos democráticos, pós-ditadura”, a partir do qual, o professor poderá, por sua conta, trazer para a sala de aula a forte atuação do Movimento Negro em referido contexto.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Estudos apontam que cada vez mais o livro didático tem sido objeto de pesquisas científicas, talvez por ser uma das ferramentas didáticas mais utilizadas no ambiente escolar. Estando tão presente na vida do estudante, cabe a nós investigá-lo para compreendê-lo tanto na sua acepção de produção física quanto intelectual.

Neste capítulo, dedicamos a primeira seção a apresentar o livro didático como campo de estudo, para tanto, partimos de uma breve contextualização histórica do livro didático, rumo a considerações sobre o livro didático enquanto campo de pesquisa. Na seção seguinte, apresentamos o estado do conhecimento sobre a questão étnico-racial no livro didático de História do ensino fundamental II. Ao final, descrevermos os procedimentos e o itinerário percorrido na análise do material em questão.

### 2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO CAMPO DE ESTUDO

Não obstante a BNCC tenha subtraído parte da autonomia do docente, nada substitui o Professor no processo ensino-aprendizagem. Parte deste protagonismo se deve, no nosso entender, ao livro didático, porquanto é um dos recursos mais utilizados em sala de aula. Contudo, não obstante a importância do livro didático no contexto científico escolar<sup>13</sup>, Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993), ao analisar a historiografia do livro didático destacou que, naquela ocasião, poucos eram os estudos sobre a história do livro didático no Brasil.

Para Rubia Emmel e Maria Cristina Pansera de Araújo (2012, p. 1) “o livro didático é um instrumento de informações a serviço do professor e dos estudantes, que se constitui muitas vezes num método/guia de ensino”.

Por seu turno, Bittencourt (2004, p. 03) o considera como um objeto de “múltiplas facetas” e de natureza complexa, que deve ser “considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Muito embora nos dias atuais seja marcante a característica de ser uma das principais fontes de aproximação do aluno ao conhecimento científico comprovado, Bittencourt (1993) constatou em sua pesquisa que a premissa básica de elaboração de textos didáticos no Brasil

---

<sup>13</sup> Rosa Lydiá Teixeira Corrêa destaca que a pesquisa com livros didáticos exige que dois aspectos sejam levados em consideração: “primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social”. (CORRÊA, 2000, p. 11)

era destinada exclusivamente aos professores. Somente com o surgimento das Escolas Normais para formação de professores, novas concepções foram traçadas, não contemplando mais apenas os livros a serem usados dentro da sala de aula. Em 1872, explica a autora, a Reforma promovida pelo ministro João Alfredo, estabeleceu que os livros escolares atenderiam a três classes: primeiro, obras de Ciências Pedagógicas, destinadas à formação dos professores; depois, obras dirigidas aos estudantes; e, por fim, obras destinadas aos funcionários da instrução pública, contemplando leis e regulamentos. (BITTENCOURT, 1993).

Nesse sentido, Bittencourt (1993 p. 26) assim manifestou-se:

O livro didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor. No decorrer do século XIX, embora o manual escolar mantivesse esse caráter intrínseco em sua elaboração, ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele.

Nesta perspectiva, com a mudança de paradigma, o aluno passou a ser consumidor direto do livro, tornando-se necessária a adequação do mesmo por parte dos autores e editores, possibilitando assim o aperfeiçoamento do material didático através da evolução da linguagem e, sobretudo da ilustração, que se tornou uma necessidade.

Destaca-se que num primeiro momento os livros didáticos foram influenciados pelo modelo estrangeiro – sobretudo os franceses, seguido dos alemães. Posteriormente, esse modelo sofreu diversas críticas, sobretudo por reproduzirem um contexto completamente alheio à realidade brasileira, preparando o terreno para a nacionalização da literatura didática.

Bittencourt (1993. p. 30) assim relata:

Este espírito nacionalista se verifica pelos apelos quanto ao aperfeiçoamento da linguagem a ser utilizada. As críticas aos livros estrangeiros, sobretudo os portugueses, recaíam no uso de termos desconhecidos do público brasileiro, insistindo na necessidade de produzir livros com temas sobre o país, sua natureza e costumes.

Portanto, superada a fase em que contexto social se contentava com a tradução de livros didáticos estrangeiros, no avançar do século XIX e início do XX, houve o incentivo oficial para transformação no que se refere ao processo de nacionalização da obra didática, eis que várias críticas eram apontadas aos livros apenas traduzidos ou mesmo inspirados em modelos estrangeiros.

Nesta época, elaborar um livro didático foi erigido a uma “tarefa patriótica” tendo Bittencourt (1993) destacado que o primeiro livro didático “*Escola brasileira ou instrução útil*

*a todas as classes extraídas da Sagrada Escritura para uso da mocidade*” foi escrito em 1827 pelo eminente cidadão José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu.

Denota-se do título do primeiro livro didático outro fator de relevante importância, trazido à baila por Bittencourt, que seria a relação conflituosa entre o Estado e a Igreja no que se refere ao sistema escolar. Nesse sentido João Batista Araújo Oliveira e Sonia Dantas Pinto Guimarães (1984), também se posicionaram:

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 1984, p. 26).

Na segunda metade do século XIX, o discurso nacionalista de parte dos educadores e dos políticos liberais tinha como principal argumento a necessidade de se desassociar o Estado da Igreja para construção de uma escola secularizada.

As propostas de “nacionalização” da obra didática representavam o grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado na escola pública, em detrimento do poder da Igreja evidenciando conflitos de setores em luta pelo poder no nível central ou para obter o controle político nas esferas regionais. (BITTENCOURT, 1993, p. 21)

Contudo, ao largo dessa discussão política entre conciliação ou independência entre Estado e Igreja, segundo Bittencourt (1993), permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais.

Assim, visando à construção de um Estado nacional moderno, na passagem do século foi incentivada a produção local de livros didáticos sob o auspicioso propósito de formação de um “sentimento nacionalista” sem, contudo, perder o liame com o chamado “mundo civilizado ocidental”.

Nesse sentido Bittencourt se posiciona:

Os livros didáticos deveriam sistematizar e divulgar tais conhecimentos e o Estado incentivou uma produção local capaz de auxiliar a formação do “sentimento nacionalista” sem deixar, entretanto, que as futuras gerações de letrados perdessem o sentimento de pertencer ao mundo civilizado ocidental. (BITTENCOURT, 1993, p. 31)

Desta feita, destaca a pesquisadora, esse “sentimento nacionalista” deu ensejo à substituição do conteúdo moral-religioso por um conteúdo moral-cívico, o que acabou por produzir um controle do Estado sobre o saber a ser divulgado pela escola.

Para Bittencourt (1993) a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. Assim, sendo o livro didático elemento integrante do sistema de ensino institucionalizado, este passa a ser usado como instrumento para o controle estatal sobre o ensino. Tal consideração fica evidente ao analisar a especificação dos graus de ensino elaborado por Martin Francisco d’Andrada, para o qual os livros didáticos do ensino elementar deveriam ser “compostos debaixo de vigilância, e da inspeção do Estado” (BITTENCOURT, 1993, p. 31).

Para bem ilustrar a censura decorrente do controle estatal na produção do livro didático, trazemos excerto de Bittencourt, vejamos:

A censura sobre o livro é constante e a história está repleta de exemplos sobre as medidas tomadas pelo poder para a destruição de obras “perigosas”. O medo em relação à palavra impressa, característica do poder instituído demonstra uma aparente contradição, considerando-se que, a partir do século XVII, o livro passou a assumir um papel de destaque na configuração da cultura ocidental enquanto se difundia a ideia da construção de uma sociedade letrada, expressa com veemência pelos liberais do século XVIII. (BITTENCOURT, 1993, p. 63)

Assim, ainda na monarquia foi instituído um sistema de vigilância sobre os livros didáticos situação que perdurou com o regime republicano, de modo que o caminho para que o livro didático vencesse essa barreira institucional era necessário percorrer uma verdadeira *via crucis* até obtenção do “referendum” oficial.

A pesquisadora constatou que a Igreja e o Estado vigiavam a adoção dos livros nas diferentes escolas, públicas e particulares, primárias ou secundárias, durante o Império. Posteriormente, na República, reforçando o “poder fiscalizador dos inspetores e diretores” (idem, p. 74).

Como bem destaca Bittencourt (1993, p. 56) “as mudanças nos programas da escola elementar, durante a fase republicana, eram sustentadas por propostas que conferiam ao livro de leitura proeminência sobre os demais”.

Desta feita, não obstante o livro didático ter sido concebido pelo Poder Instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional, o Estado Liberal acabou por ceder à iniciativa privada o direito de produzi-lo.

Isso aponta-nos para a constatação de Bittencourt, segundo a qual:

As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Para captar esse processo, buscamos seguir a trajetória das principais editoras das obras didáticas acompanhando a transformação de objeto cultural em bem de consumo, em “um produto típico da indústria cultural, um bem destinado ao consumo que editores e autores têm interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, muito lucro.” (BITTENCOURT, 1993, p. 77)

Nessa toada, necessário trazer à baila esclarecimento de Bittencourt (*idem*), de que em 1808 foi criado, pelo príncipe regente D. João VI, o órgão oficial denominado Imprensa Régia, tendo por um dos seus objetivos possibilitar a expansão e melhoria de materiais para a educação pública, tendo sido prematuro o seu fechamento e transferência desse *múnus* à iniciativa privada, a seguir:

Com o fim do monopólio da impressão Régia em 1822, seguiu-se o descompromisso estatal com publicações de compêndios escolares e a segunda década do século XIX marcou a transferência da produção didática para as editoras particulares que começaram a surgir no Brasil, além das que produziam material escolar em Portugal e na França (*idem*, p. 80)

De acordo com a autora, apesar da atuação dos portugueses na produção e comércio de livros, a história da literatura didática brasileira não escapou ao domínio francês sobre a vida cultural brasileira do século XIX.

Outra constatação da autora é de que o livro didático se tornou o texto impresso de maior circulação e importância comercial, o que fez com que os editores passassem a considerá-lo como “a carne” da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou “científicos”, que corresponderiam aos “ossos”, portanto, o livro didático passou a ser analisado como um produto mercadológico, por encontrar-se inserido no processo de comercialização estipulado pelas editoras (BITTENCOURT, 1993).

Nesse compasso, Bittencourt assim arremata:

O consumo do livro didático tornou-se quase obrigatório nas escolas. O saber escolar contido em suas páginas era confeccionado por normas empresariais marcadas majoritariamente, pelo modelo francês. As formas de leitura do livro didático, estabelecidas entre o poder educacional e setor privado, representavam mais um dos elementos que tem caracterizado a história da educação brasileira: a permanente presença e interferência empresarial na vida escolar. (BITTENCOURT, 1993, p. 133)

No período imediatamente após a Proclamação da República, acreditou-se que a educação e conseqüentemente a produção de livros didáticos teria um salto de qualidade, pois

nossa República teve forte inspiração nos ideários da Revolução Francesa, a Proclamação da República pretendia reinventar a nação, conforme apontam Catiane Colaço de Bairro e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi, *in verbis*:

A partir da Proclamação da República, em 1889, o Brasil se deslumbrou no sonho de formar cidadãos republicanos, formado pela necessidade de impor e atender uma nova ordem política e social. Se existisse ordem, o progresso seria inevitável. Essas mudanças que eram esperadas não alteraram em nada para a maioria da população. (BAIRRO; ZANLORENZI, 2009, p. 8)

Contudo, a temática do livro didático somente foi ganhar relevo já no período denominado de República Nova, a partir de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, através do Ministro Gustavo Capanema, conforme apontam Bairro e Zanlorenzi:

Em 1937, o Estado Novo, com incentivo do Ministro Gustavo Capanema, cria um órgão específico para formular políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL)<sup>14</sup>, contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção. (BAIRRO; ZANLORENZI, 2009, p. 11)

Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2017) comunga do entendimento de que, foi justamente com o Estado Novo, com a publicação do Decreto-Lei nº 93, de 21 dez. 1937, que foi instituída a relação oficial entre Estado e livro didático, sendo que em 1938 criou-se, através do Decreto-Lei nº 1006, de 30 dez. 1938 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) cuja competência seria dispor sobre as condições de produção, importação, circulação e utilização do livro didático.

Em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º<sup>15</sup> do Decreto-Lei nº. 8.460, de 26/12/45. (FERREIRA, 2008; CASSIANO, 2017).

---

<sup>14</sup>Art. 2º A autorização para uso do livro didático, cuja autoria seja no todo ou em parte de algum membro da Comissão Nacional do Livro Didático, será requerida ao Ministro da Educação, com observância do disposto no art. 12 do Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Recebido o livro, submetê-lo-á o Ministro da Educação ao exame de uma comissão especial de três ou cinco membros, por ele escolhidos dentre especialistas estranhos à Comissão Nacional do Livro Didático.

<sup>15</sup>Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Art. 5º - Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.



A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, denominada COLTED, foi criada em 1966 com base em um acordo de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para Desenvolvimento Internacional (USAID), tendo por finalidade incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos, conforme Decreto nº 59.355/66. Um dos principais objetivos da COLTED era estimular a expansão da indústria do livro e baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas.

Em 1971 o Instituto Nacional do Livro passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, com atribuições administrativas e financeiras, após a extinção da COLTED e encerramento do convênio MEC/USAID.

Com a extinção do Instituto Nacional do Livro em 1976, suas atribuições foram assumidas pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que passou a gerir o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). A partir de então o Governo Federal passou a adquirir os livros didáticos com recursos financeiros e orçamentários do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme Decreto nº 77.107/76, contudo, os recursos financeiros não foram suficientes à universalização do acesso ao livro didático, tendo sido as escolas municipais preteridas.

Em 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que deu lugar à FENAME, então extinta. A FAE incorporou vários programas governamentais dentre eles o PLIDEF. Ressalta-se, por oportuno, que a partir daqui se propõe a participação dos professores na escolha dos livros.

Conforme colocado por Cassiano (2017) com o processo de redemocratização do país ocorrido a partir de 1985, foi implantado o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, com o propósito de centralizar na esfera de competência da União a produção e distribuição contínua e massiva dos livros didáticos. Porém, foi no Governo Fernando Henrique, em 1995, que o PNLD se legitimou com a garantia de destinação de recurso e com alterações substanciais, dentre elas a universalização da distribuição dos livros no ensino fundamental, avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos e ampliação significativa deste programa. Assim, no Governo FHC chegou-se à universalização do acesso ao livro didático para o Ensino Fundamental.

Já no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a universalização do acesso ao livro didático foi expandida para toda a educação básica, compreendido o ensino fundamental e o médio, chegando a alcançar o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2003, a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que inicialmente abrangia apenas as disciplinas de Português e Matemática, assegurando a universalização de acesso ao livro didático para alunos do ensino médio público de todo o país. Já em 2007 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, conforme Resolução nº 18, de 24/04/2007.

Segundo Bittencourt (2004), o PNLD é o maior programa mundial, em termos de investimentos e distribuição de livros, de forma gratuita, para a rede de ensino pública do país. Nesse mesmo sentido, Cassiano (2017) já assinalava que o Governo Brasileiro era o maior comprador de livros do país, quiçá do mundo, tornando-se o livro didático o nicho de mercado mais rentável dentre todos.

Desta feita, em razão do mercado do livro didático movimentar cifras milionárias, isso tem despertado novamente interesses em estudos a respeito do livro didático, conforme aponta Bittencourt, vejamos:

O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Kazumi Munakata (2012, p. 181) nos apresenta um cenário interessante ao comparar que em 1993, quando Circe Bittencourt defendeu sua tese, não existiam mais que 50 trabalhos acerca do livro didático, porém, em 2011, o número cresceu em mais de 800 trabalhos. Daqueles trabalhos existentes até 1993, a maioria tinha como foco apenas tratar da ideologia (burguesa) subjacente.

Alain Choppin<sup>16</sup> (2004) também relatou o crescente interesse dos pesquisadores em relação ao livro didático, interesse esse notado nos últimos trinta anos, após ter sido por tanto tempo negligenciado por historiadores e também por bibliógrafos.

---

<sup>16</sup>Alain Choppin (1948-2009) é um autor especialmente prestigiado no campo da História da Educação. Nos anos 70, época em que os livros didáticos eram analisados, quase que exclusivamente, como veículos de inculcação ideológica da classe dominante, Choppin lançou questionamentos sobre essa forma de entendimento, reduzida a seu caráter ideológico, e desenvolveu pesquisas em que o livro escolar passou a ser analisado como “suporte privilegiado do conteúdo educativo, além de um importante instrumento pedagógico” (BITTENCOURT, 2014, p.44).

Percebeu-se, portanto um aumento representativo do número de pesquisas acerca do livro didático, na esteira do que vem ocorrendo em outros países, possibilitando, assim, a constituição de um campo de pesquisa em pleno desenvolvimento (CHOPPIN, 2004).

Ainda, segundo Choppin (2004), ao analisar o cenário mundial pontuou que a curva ascendente no desenvolvimento de pesquisas acerca da história dos livros didáticos, observado também o crescente número cada de países envolvidos nesse campo de pesquisa, tornaria pouco realista pretender traçar o estado da arte do que já foi feito e escrito no mundo em desenvolvimento crescente.

Para Lucas Dominguin (2011), a forte presença do livro didático na educação pública nacional tem direcionado a pesquisa científica acerca do seu papel ao longo da história e na atual sociedade, levando em consideração seu contexto histórico-social, além de outros fatores com a ordem econômica, político-ideológica e pedagógica.

Nesse mesmo compassar, Emmel e Araújo (2012, p. 1) relatam que diversas pesquisas em Educação têm propiciado lançar novos olhares sobre a qualidade dos livros didáticos, bem como seus limites e possibilidades de uso.

Assim, buscando identificar a relevância desse objeto de transmissão de conhecimento, as mais variadas investigações têm sido propostas e desenvolvidas para identificar a importância do livro didático na tradição escolar, como um objeto cultural contraditório que se apresenta. Segundo Bittencourt (2007, p. 1): O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.

Conforme se observa a partir das ideias de Bittencourt (2007), vários atores sociais como os educadores, os alunos e suas famílias, os jornalistas, os autores, os editores, as autoridades públicas e os intelectuais de diversas procedências, acabam por participar do debate acerca do livro didático, o que acaba por demonstrar sua complexidade. E é justamente diante desta complexidade que o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural, como mercadoria do mundo editorial capitalista, como suporte de conhecimento e métodos de ensino de diversas disciplinas e como veículo de valores, ideologias e culturas. Para Bittencourt (2004, p. 472), os balanços bibliográficos mostram que:

[...] houve uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Tal abordagem ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais permanece. Mas nos últimos anos há mudanças de abordagens, que integram reflexões de caráter epistemológico, essenciais para

a compreensão da constituição das disciplinas e saberes escolares. Paralelamente às análises sobre os conteúdos, foram sendo acrescidas outras temáticas, notadamente as relações entre as políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção.

Para Munakata (2012), a pesquisa de Circe Bittencourt foi um divisor de águas, e teve como grande contribuição no campo da ciência o alargamento do propósito de pesquisa para além da denúncia de ideologia, vejamos:

No Brasil, o trabalho de Circe Bittencourt (1993) representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia. (MUNAKATA, 2012, p. 183)

Pontua Bittencourt (2004, p. 472) que desde a década de 80, as pesquisas sobre os livros didáticos foram desenvolvidas tendo em vista uma perspectiva histórica, o que acabou por tornar-se uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação científica.

Em arremate, a autora demonstra que o livro didático passou a ser analisado em variadas frentes de pesquisas, inclusive na atualidade sobre questões de evolução das tecnologias educacionais, vejamos:

Os objetivos centrais de tais análises são o de situar o processo de mudanças e permanências do livro didático – tanto como objeto cultural fabricado quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas –, considerando sua inserção hoje, quando se introduzem, em escala crescente, novas tecnologias educacionais, as quais chegam a colocar em xeque a própria permanência do livro como suporte preferencial de comunicação de saberes escolares. (BITTENCOURT, 2004, p. 471)

Segundo Bittencourt (2004), o trabalho de Carlota Boto acerca da circulação de livros escolares e os de formação docente que marcaram a história de Brasil e Portugal, bem assim o trabalho de Kazumi Munakata, que observou a trajetória conflituosa da elaboração de manuais destinados a professores, são trabalhos representativos da tendência das pesquisas brasileiras a respeito do livro didático.

Outro exemplo, levantado pela autora, refere-se às pesquisas que buscam situar o processo de elaboração de livros didáticos demarcando as diversas ações do Estado, não apenas como consumidor, mas também como produtor de obras cujos objetivos eram de atuação na formação dos professores.

Para Bittencourt (2004) uma perspectiva inovadora no campo da pesquisa sobre o livro didático é aquela apresentada no trabalho de Antônia Terra sobre a memória que "pessoas comuns" têm sobre os livros escolares, se valendo de depoimentos orais. A autora destaca também o trabalho do pesquisador Alain Choppin, por ela reconhecido como uma contribuição significativa acerca da pesquisa sobre a história do livro didático, pois engloba pesquisas desenvolvidas em países ocidentais, bem assim orientais, sendo um lançar de luz ímpar sobre esse campo de investigação.

Segundo Elício Gomes Lima (2012), para além de simplesmente compreender o papel do educador e do educando no processo de ensino aprendizagem, torna-se necessário analisar a contribuição dos materiais didáticos como elementos que intervêm na construção do saber.

Contudo, segundo Antônio Batista (1999, p. 533), as pesquisas realizadas em todo o mundo demonstram que muito embora os livros didáticos produzam o conhecimento no âmbito escolar estes também recebem um influxo de conhecimento do ambiente escolar.

Lado outro, Lima (2012), exorta o livro didático como principal fonte de informação impressa, com maior alcance, sobretudo nas camadas mais pobres da população, que não possuem contato com outros bens culturais, tem atraído instigantes trabalhos relativos a esse objeto cultural de alto valor social, muito embora ainda sejam incipientes as pesquisas nessa área do conhecimento.

Porém, para Lima (2012) ainda são escassas as pesquisas necessárias a compreender o livro didático em sua dimensão histórica que permita a assimilação da sua importância, da sua abrangência e de seus impactos de modo a denotar seu protagonismo no plano das relações socioculturais.

É de suma importância que qualquer pesquisa que aborde o livro didático tenha o propósito de compreendê-lo numa perspectiva mais ampla possível, de modo a defini-lo como um objeto historicamente situado, produto de uma visão cosmopolita do mundo, do homem, da educação e da escola e não como um simples instrumento neutro, pois o livro didático sofre interferência, na sua construção, dos elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais ao mesmo tempo em que, após sua constituição, ele passa a afetar de modo positivo essas mesmas condições, levando ao avanço social característico da educação. Nessa perspectiva, Lima (2012) ressalta a importância de não analisar o livro didático num panorama unidimensional, como elemento de um discurso único, posto que várias são as dimensões que se entrelaçam nessa temática, vejamos:

As mudanças econômicas, sociais e culturais em suas diversificadas formas de produção não estão à margem das preocupações dos pesquisadores sobre o livro didático. Não se pode referenciar a finalidade do livro didático de um único eixo disciplinar, visto a sua multidimensionalidade, ainda que se situada em campos como da literatura e filosofia. (LIMA, 2012, p. 146).

Argumenta Lima (2012) que estudos na área da Sociologia e da História do livro e da leitura revigoraram, nas últimas décadas, o interesse educacional no campo dos estudos da História da Educação. Em arremate, o autor observa que o livro didático possui a característica de ser um objeto variável e instável, ao sofrer diretamente os reflexos ora por ideologia, ora pelo mercado, ora pelas orientações de diretrizes legais ou mesmo por editores.

Ainda, segundo Lima (2012) ao tomar a pesquisa sobre o livro didático em sua perspectiva histórica, é perceptível de plano que os modos de ler e se relacionar com os textos sobressaem como papel fundamental desempenhado pelo livro didático.

O autor aponta que a partir da década de 1970, os livros didáticos passaram a contar com as imagens iconográficas, de modo a estimular o interesse e a atenção dos alunos. Em sua pesquisa sobre práticas de leitura mediadas pelas imagens visuais, ficou evidente que uma iconografia utilizada para enriquecer determinado ideário pode “mascarar” ou, dito de outra maneira, contar uma história conveniente ao olhar ideológico que se aplica ao contexto (LIMA, 2012).

De fato, a iconografia tem relevante papel na construção do sentido do texto, funcionando acessoriamente como complementação do próprio texto, inclusive contribuindo para a fixação do texto e compreensão do contexto histórico-social do momento que o texto experiência para o aluno.

Na pesquisa de Lima (2012), ele analisou a importância de a iconografia encontrar-se situada no mesmo contexto histórico-social do texto, sob pena de se tornar meramente ilustração, não contribuindo para o enriquecimento e aprofundamento do conteúdo, e em alguns casos produzindo um efeito contrário ao esperado acabando por dificultar a compreensão objetiva do texto.

Visando compreender a dominação e opressão sobre os indígenas e negros, o autor pesquisou imagens iconográficas dos livros didáticos de História, tendo como recorte a 5ª série, justamente porque neste período inicia-se uma fase de transição para o aluno, além de ser uma fase em que os estudantes se deparam com inúmeras opiniões sobre determinado assunto, despertando-lhes a capacidade de debater o tema, e, finalmente, porque se inicia uma fase em que esses alunos são constante e progressivamente desafiados a desenvolverem atividades de

maior complexidade, o que os torna aptos a se inteirarem das práticas político-sociais de forma interativa (LIMA, 2012).

Nesse compassar, o autor assim pontuou:

Dentro dessa perspectiva, os conteúdos dos livros didáticos de História analisados, [...] passaram a adquirir importância ao escopo da pesquisa destacada e a serem explicitados a partir de suas contradições e relações de poder, percebidas no interior do mesmo, tanto pelo educando como pelo educador, através de uma reflexão que possa conduzir a ações transformadoras e a produção de conhecimentos históricos. (LIMA, 2012, p. 151).

A pesquisa de Lima (2012) traz à baila a importância do educador no seu papel de provocar o aluno a extrair nova compreensão do assunto a partir de uma ressignificação da iconografia levando-o a compreender a possibilidade de outras abordagens sobre aquele texto em relação às imagens.

Segundo Lima (2012), o livro didático possibilita inúmeras compreensões a depender, inclusive, da própria visão de mundo do educando, vejamos:

Nas informações do texto didático há múltiplas possibilidades de compreensão, ou seja, o contexto social permite ao sujeito (educando) permutas, legitimação, apropriação e a criação de “novos” sentidos para o texto em questão e ao educador a possibilidade de, como mediador das leituras possíveis, a partir das iconografias indagar sobre a sua validade na leitura do real. (LIMA, 2012, p. 152-153).

Portanto, conforme apontado na pesquisa desenvolvida por Lima (2012), sobre a iconografia no livro didático, pode-se concluir tratar-se de ferramenta de contribuição, ainda que parcial, da compreensão do passado histórico, dos vieses políticos, sociais e econômicos que envolveram o contexto temporal da produção dessas obras, que formam a base de desenvolvimento do povo brasileiro.

Desta feita, arremata o pesquisador, a importância da iconografia para compreensão da própria história da educação e do livro didático, *in verbis*:

Esse é o cerne não somente de pesquisa sobre o livro didático de história, mas enquanto objeto próprio da história da educação, assim as pistas enriquecedoras para o ensino da história podem ser delineadas com outras possibilidades, ou seja, recorrendo-se a manifestações culturais como as iconografias para a socialização da história de um povo. (LIMA, 2012, p. 153).

Já Munakata (2012, p. 184) relata que alguns pesquisadores desenvolveram estudos buscando apreender acerca da materialidade do livro didático, contudo, para o referido autor a

materialidade está mais além do que simplesmente medir o tamanho das páginas, incorpora inclusive a materialidade das relações sociais. Para este autor, cada uma das funções<sup>17</sup> que o livro didático assume na escola, pode ser tomada como um objeto de pesquisa.

## 2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: PUBLICAÇÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Munakata (2012) chama a atenção para o fato de que, nos últimos anos, houve um significativo aumento do interesse de pesquisadores pelo estudo do livro didático, o que tem sido feito em variadas abordagens. Desta feita, para fins desta pesquisa, imperioso se torna fazermos um mapeamento do estado do conhecimento produzido no período 2010-2018 sobre a abordagem de questões referentes à igualdade racial e ao povo negro e afro-brasileiro em livros didáticos de História do ensino fundamental II.

A especificidade das pesquisas definidas como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento decorrem do seu caráter bibliográfico e da possibilidade de mapear as produções científicas acerca de determinado tema. Nos dizeres de Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 257), trata-se de:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzida certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Na primeira etapa de mapeamento do estado do conhecimento acerca da igualdade racial e do povo negro, promovemos pesquisa na base de dados da SciELO utilizando-nos dos descritores primários “Igualdade racial”, “Lei 12.288”/“Estatuto da Igualdade racial” e “racismo”, em cruzamento com “livro(s) didático(s)”, “livro(s) didático(s) de História”, “ensino fundamental”. Conforme exposto na Introdução, o recorte temporal – de 2010 a 2018 – se justifica considerando-se que em 2010 se deu a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, e que 2018 é a data da edição dos livros didáticos em análise.

---

<sup>17</sup>As funções do livro didático são entendidas por Munakata (2012) a partir de análise desenvolvida por Choppin (2004). São elas: a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553); d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553).



A partir da obtenção dos dados, os mesmos foram organizados em tabelas, nas quais a primeira coluna corresponde aos números encontrados para o descritor primário isolado, antes de qualquer cruzamento, e as colunas seguintes correspondem aos cruzamentos com os descritores secundários. Foram utilizadas aspas nos casos em que o descritor consistia em termo composto. Depois de elaboradas as tabelas, realizou-se a leitura dos resumos e das introduções das publicações que tiveram resultado positivo para o cruzamento dos descritores, resultando na triagem das pesquisas consideradas pertinentes ao objetivo desta pesquisa, tendo sido estes lidos na sua integralidade.

Segundo o levantamento realizado na base SciELO, constatamos que entre 2010 a 2018 o termo “igualdade racial” esteve presente no resumo de um número pouco expressivo de artigos científicos (21) publicados no Brasil, considerando aqui todas as áreas do conhecimento.

Já para os descritores “Lei 12.288” e “Estatuto da Igualdade Racial” não foram retornados quaisquer resultados de pesquisa para estes temas. Já para o descritor “racismo” em pesquisa livre foram obtidas 230 publicações no período.

TABELA 1 - *Scientific Electronic Library Online*– SciELO (2010-2018)

Descritores primários		Descritores secundários		
		Livro(s) Didático(s)	Livro(s) Didático(s) de História	Ensino Fundamental
Igualdade Racial	21	1	0	0
Lei 12.288 ou Lei n. 12.288	0	0	0	0
Estatuto da Igualdade Racial	0	0	0	0
Racismo	230	4	2	0
Totais	251	5	2	0

Fonte: dados da pesquisa

De um simples volver de olhos na tabela 1, sobressai que após serem utilizados os descritores secundários o número de publicações caiu exponencialmente, tornando mais árida a pesquisa acerca do tema.

Assim, realizamos a leitura dos resumos e introduções dos artigos selecionados que atenderam o cruzamento dos descritores secundários. Chegamos ao artigo intitulado “Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos” publicado em 2013 por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Rozana Teixeira e Tânia Mara Pacifico, tornando-se importante analisá-lo mais detidamente.

No referido artigo, os autores analisam de forma crítica a intrincada relação entre as políticas públicas de promoção de igualdade racial e o programa de distribuição de livros

didáticos sob a ótica de que as relações de poder estabelecidas podem ter papel de reprodução e produção de desigualdades sociais de raça, gênero, classe e idade. A análise perpassa, ainda, pelo protagonismo do movimento social negro em articulação com o próprio aparelho estatal com vistas a promover a alteração dos editais do PNLD, especialmente porque este mantém prescrições de caráter genérico e negativo.

Interessante notar que muito embora o artigo apresente resultados de uma pesquisa preliminar, o fato é que os resultados não apontam para um viés de mudança nos discursos dos livros didáticos que hierarquizam brancos e negros à exceção do livro de Ciências, muito ao contrário, os discursos racistas constantes nos livros didáticos são percebidos pelos estudantes, resultando em constrangimento e mal-estar (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2013).

Inegáveis foram os avanços conquistados pelo movimento negro no combate à discriminação racial, especialmente por colocar em pauta a necessidade de elaboração de novo material didático sem o estereótipo do negro subalterno, porém, inegáveis também foram os subterfúgios daqueles que sustentam o mito da democracia racial<sup>18</sup> para tentar ilidir a atuação do Movimento Negro e suas conquistas, nesse sentido Silva, os autores assim posicionaram:

Nas definições das políticas do PNLD, desde 1994, os movimentos sociais - em particular, o movimento negro - passaram a ser desconsiderados. Ao mesmo tempo, as políticas do PNLD constituíram-se como espaço de artifício que subsidia o discurso (conservador) sobre a ausência de desigualdades. Paralelamente, o movimento negro conseguiu maiores espaços de ação em outros pontos do aparato estatal. No caso da produção dos livros didáticos, a impressão é de que os movimentos sociais desempenham um papel aquém de outros segmentos de interesse no PNLD. Por outro lado, alguns espaços alcançados pelo movimento negro em aparelhos estatais e as normativas que conseguiu aprovar podem ser a fonte de algumas interferências nas políticas do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em especial nas mudanças observadas nos editais do primeiro. (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013, p. 130).

Contudo, a pesquisa de Silva, Teixeira e Pacifico constatou a existência de avanço social a respeito do livro didático no PNLD, conforme se observa a seguir:

No que se refere aos livros didáticos, porém, observa-se uma atualização constante nos editais, que passaram dos genéricos critérios de eliminação para uma redação positiva, que induz à valorização via promoção da diversidade, incorpora as normativas legais e explicita aos atores sociais participantes do

---

<sup>18</sup>Antonio Sérgio Guimarães (2001, p. 66) pondera que “nos anos de ditadura [civil]-militar, entre 1968 e 1978, a ‘democracia racial’ passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do Estado brasileiro. Ora, a redução do antirracismo ao antirracismo, e sua utilização para negar os fatos de discriminação e as desigualdades raciais, crescentes no país, acabaram por formar uma ideologia racista, ou seja, uma justificativa da ordem discriminatória e das desigualdades raciais realmente existentes”.

programa (avaliadores e produtores dos livros, editores, editores de textos, editores gráficos, ilustradores, autores, copidesques etc.) critérios explícitos de valorização de grupos étnico-raciais minoritários. (idem, p. 133)

A partir de 1996, foi instituída a avaliação pedagógica dos livros didáticos, de modo que esses livros são submetidos à avaliação de estudiosos da área antes de serem publicados. Tais avaliações são feitas a partir de critérios de análise definidos previamente por uma comissão de especialistas. Desde 2002, as avaliações são realizadas por universidades públicas em convênio com o Ministério da Educação. Nesse sentido Cassiano (2017, p. 41) assim esclarece:

Assim, em 1996, o MEC implementou oficialmente a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados por meio do PNL D. O Ministério da Educação formou comissões, divididas por áreas do conhecimento (Alfabetização e Língua Portuguesa; Matemática; Ciências e Estudos Sociais, posteriormente, Geografia e História), para estabelecer quais seriam, efetivamente, os critérios de análise e classificação dessa avaliação. Desde essa época, o resultado desse processo passou a ser condensado e divulgado por meio de exemplares denominados Guias de Livros Didáticos, que são distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. Desse modo, a avaliação dos livros e a distribuição desses Guias de Livro Didáticos fazem parte da operacionalização do PNL D.

O objetivo dessa avaliação é assegurar um padrão de qualidade dos livros didáticos que serão distribuídos nas escolas públicas, dentre os requisitos analisados verifica-se, atualmente, a adequação da obra à Base Nacional Comum Curricular; a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a correção e a atualização de conceitos, conforme disposto no Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017 dentre outros previstos no respectivo Edital.

Ainda sobre a atuação de comissões responsáveis pela avaliação dos livros didáticos, Fernando Santos de Jesus (2013) pondera que, “nem sempre a existência dessas comissões ou a implementação de importantes dispositivos legais barram a existência do racismo e do autoritarismo na máquina da administração pública”. Para o autor, além de verificar a participação ou não de intelectuais negros e de especialistas em história e cultura africana em referidas comissões, é preciso atentar, também, ao “despreparo de editoras e autores para lidar com a questão, sendo que no caso dos autores a questão ainda se torna mais complexa, pois vários literatos, acadêmicos ou não, estariam dispostos a entrar no estreito mercado literário promovendo suas obras” (JESUS, 2013, p. 55).

Não obstante, o avanço obtido a partir dos editais do PNL D é fato, contudo, a pesquisa de Silva, Teixeira e Pacifico (2013) também observou a existência de um cenário pouco

auspicioso ao se deparar com investigações sobre o tema que foram unânimes em demonstrar formas de hierarquização racial e de desvalorização do negro presentes nos discursos, além de captarem mudanças e permanências nas representações das relações sociais consubstanciadas em melhora de alguns aspectos porém existência de diferentes formas de discriminação.

A história repetidamente contada sob um único ponto de vista transformará aquele povo naquilo que se conta, assim, com maior preocupação Silva, Teixeira e Pacifico (2013), constatam que em relação aos livros de história, as pesquisas também observaram mais permanência do que mudanças, mantendo a representação da população negra exclusivamente como escravizada.

Nessa toada trazemos à baila um excerto da pesquisa dos autores, vejamos:

O único estudo que localizamos na área de história sobre livros distribuídos pelo PNLD após 2007 também apontou resultados muito restritivos. Analisando livros para 7ª e 8ª série, escolhidos por escolas do Paraná no PNLD 2008, Souza (2010) constatou, além da permanência da representação do escravo, a coisificação do personagem negro. Nos livros para 7ª série, quando se trata do período colonial, o escravizado aparece vinculado ao sistema colonial como uma peça: escravizado passivo e massacrado pelo sistema. Nos livros, as imagens reproduzem cenas dramáticas: castigos corporais, fugas e torturas. Nas três coleções selecionadas, apareceram 120 imagens representando o segmento social negro; a maioria delas retratava cenas de escravização e castigos, e apenas dezessete imagens apresentavam aspectos positivos do povo negro, como líderes políticos, ativistas em movimento sociais, esportistas e artistas. (SILVA, TEIXEIRA E PACÍFICO, 2013, p. 135).

Em arremate, os pesquisadores concluem que, de um modo geral, o papel indutor dos editais do PNLD tem resultado em algumas mudanças nos discursos envolvendo a dimensão étnico-racial. Tais mudanças, entretanto, são tênues, e não se verificam de maneira homogênea em todas as áreas. Os resultados variam de acordo com as disciplinas escolares atendidas pelo PNLD.

Outro texto selecionado a partir das buscas na base de dados SciELO é o artigo “Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011)”, publicado por Luciano Magela Roza em 2017.

Em seu trabalho, Roza busca compreender como a História afro-brasileira pós-abolição é tratada como conteúdos curriculares em Livros Didáticos produzidos após a publicação da Lei nº 10.639/03.

Para tanto, analisa como o racismo foi abordado e quais diálogos foram construídos com a história do pós-abolição e o ensino de História, com enfoque na Lei nº 10.639/03, refletindo

acerca das relações étnico-raciais no contexto escolar levando-se em conta que o Poder Público buscou a efetivação dessa política pública em especial através da produção didática, mais precisamente, na produção e distribuições pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Segundo Roza (2017), para a exata compreensão da sua pesquisa, duas advertências são fundamentais. Primeiramente, deve-se ter em mente que a recepção de políticas públicas, não ocorre na integralidade conforme as sugestões expedidas pelo Poder Público, posto que submetidas a um amplo processo de apropriação do conteúdo e das ações propostas. Segundo, que o racismo no livro didático de História não deve ser abordado apenas como aquele sofrido pelos africanos, mas, inclusive o próprio processo de resistência desse povo numa sociedade estratificada e assimétrica em face das relações sociais e de poder.

Nessa toada, Roza (2017) assevera que o racismo, como sendo uma prática histórica, construída social e temporalmente, é passível de desconstrução, e que, por seu turno, a desconstrução é condição sem a qual não alcançaríamos um ideário de equidade e direito às diversidades.

A análise empregada na pesquisa busca constatar a superação do simples lugar de escravidão construído historicamente para os negros e descendentes na memória coletiva do País e na narrativa nacional, de modo a suplantar a forma hegemônica de interpretação do passado afro-brasileiro.

Em seu trabalho Roza (2017), chama a atenção para a escassez de investigações, até a década de 1990, que privilegiassem a análise do protagonismo negro e suas estratégias para driblar as práticas preconceituosas, no período pós-abolição, nesse sentido o autor assevera que:

Embora a produção historiográfica até os anos 1990, de forma geral, não tenha considerado o protagonismo negro como questão central de análise, um aspecto relevante dessa produção é a visibilidade dada ao racismo como prática de grande ressonância social, direcionada para marginalização dos afrodescendentes no pós-abolição. Ao colocar em evidência práticas racistas, de natureza simbólica e material, a escrita da história, realizada no referido momento, encapsulou os afro-brasileiros na marginalidade e na exclusão. (ROZA, 2017, p. 18).

Lado outro, o autor assinala que a partir da década de 1990, as pesquisas sobre o pós-abolição, tem erigido o negro brasileiro ao papel de protagonista em diversos contextos e espaços, contudo, destaca que esse campo de investigação por ser ainda incipiente, pois parte substantiva da produção data da última década, e por apresentar-se como novidade na historiografia, corre o risco de não ser abordado no conteúdo curricular dos materiais escolares, nem tampouco ser incorporado à prática docente.

Desta feita, após analisar algumas obras didáticas sobre a perspectiva da pós-abolição o autor em arremate conclui ser relevante “a utilização da história do pós-abolição como meio didático voltado para a luta antirracismo e para o ensino-aprendizagem de valores relacionados à educação das relações étnico-raciais”. (ROZA, 2017, p.30)

A segunda base de dados consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nela, foram encontrados os dados que se apresentam na tabela 2:

TABELA 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações– BDTD (2010-2018)

Descritores primários	Descritores secundários		
	Livro(s) Didático(s)	Livro(s) Didático(s) de História	Ensino Fundamental
Igualdade Racial	151	4	0
Lei 12.288 ou Lei n. 12.288	4	0	0
Estatuto da Igualdade Racial	20	0	1
Racismo	1105	24	92
Totais			

Fonte: dados da pesquisa

Após refazermos as buscas, agora na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2018), considerando os mesmos descritores antes utilizados, nos deparamos com cinco trabalhos que merecem ser abordados.

Um dos trabalhos selecionados é a tese de doutorado “O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de história no ensino médio” defendida por Neide Cristina da Silva em 2017. Em sua pesquisa, a autora analisou os reflexos da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos de ensino médio. Atribuindo especial relevo à análise “se os componentes históricos das matrizes curriculares carregados de denotações e conotações racistas foram reformulados, alterados e até mesmo banidos após a implementação da Lei nº 10.639/03.” (SILVA, 2017, p. 11)

A autora estabelece questões principais a partir de sua inquietação acerca da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História ter adotado como ponto de partida a periodização da colonização europeia e, ainda, de que a historiografia estampada nos livros didáticos de História mantém-se racista. Nessa perspectiva, Silva (2017) apresenta duas hipóteses nas quais defende que inserir a história Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar sem modificar o próprio prisma da história do Brasil é manter o *status quo* defendido pelas instituições governamentais. Defende, ainda, que não obstante a legislação impor mudança do conteúdo curricular o livro didático continua contando a história unicamente do ponto de vista

da classe dominante, qual seja, a branca e rica, com o único propósito de manter a classe dominada subserviente à sua exploração.

Portanto, Silva (2017) defende que muito embora tenham ocorridos avanços no ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir da Lei nº 10.639/03, a racialidade do saber impede superar a perspectiva temporal que situa o negro como inferior, perpetuando o racismo como instrumento de dominação, opressão e exploração.

Percebe-se, portanto, que a autora assenta como premissa de seu trabalho a necessidade de modificação dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas, não apenas de História e Culturas Africanas, conforme excerto abaixo:

Ou seja, sem uma verdadeira revisão geral do currículo, que identifique e elimine as potencialidades racistas de todos os componentes curriculares, a implementação da Lei n. 10639/03 não será completa, pois mais do que modificar o conteúdo curricular, é necessário mudar as práticas educacionais, que devem superar o enfoque eurocêntrico, contemplando a diversidade da história e cultura do povo brasileiro visando superar o racismo que ainda persiste no ambiente escolar. (SILVA, 2017, p.29)

Outro trabalho digno de nota refere-se à dissertação de mestrado “A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de história do estado do Paraná” da autora Roseli Adão, defendida em 2017.

Segundo Adão (2017), a identidade do negro em nosso país ainda é pouco valorizada, mormente no que tange ao material didático que invariavelmente nos remete apenas ao contexto da escravidão. Para a autora “a presença do negro ainda é pouco explicitada, fragmentada, camuflada e comentada de maneira que não contribui para conscientização de sua relevância para a construção da história” (ADÃO, 2017, p. 7).

A referida pesquisa, partindo-se da problemática de quais as contribuições e implicações que o livro didático apresenta em seus conteúdos para a temática referente aos negros, evidenciou que a maioria dos livros utilizados nas escolas públicas aparentemente não trazem imagens e textos que valorizem a história do negro em ascensão social.

Outro ponto de relevância na referida pesquisa tem a ver com a constatação de que existe deficiência de conteúdo sobre a utilização da imagem e de texto de negros em livros didáticos e digitais.

Não menos importante é a dissertação de mestrado “História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013”, de Segismunda Sampaio da Silva Neta, defendida em 2015.

Neste trabalho a autora conclui que os objetivos que fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com o propósito de combater o racismo e o preconceito de raça, não se encontram atendidos, principalmente, porque a iconografia clássica, geralmente utilizada, aborda o conteúdo, mas negligencia o seu contexto de produção, qual seja, o olhar do viajante europeu, que ressaltar as diferenças que lhe convém com vistas à confirmação da superioridade da identidade branca europeia. Desta feita, não obstante os esforços de superação concentrados na Lei n. 10.639/03, a recorrência dessas imagens nos livros didáticos acaba por afastar a possibilidade de uma leitura crítica das representações sobre o negro naquele período de escravidão. Nesse sentido, diz a autora:

Entendemos que o conteúdo sobre a escravidão negra deva ser estudado para que se perceba a historicidade da construção social do racismo. Porém, avaliamos que as imagens, recorrentes e convergentes, que mostram o caráter desumanizador do escravismo, seja no tráfico transoceânico, seja nos castigos ou outras práticas evidenciadas na iconografia clássica da escravidão, se não forem abordadas criticamente, tendem a contribuir para reforçar a visão que se busca combater. (SILVA NETA, 2017, p. 147)

Descortina-se deste breve mapeamento do estado do conhecimento que não obstante a legislação impor o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar o fato é que esta se encontra longe de ser implementada na amplitude e profundidade necessária à resignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. As pesquisas mostram, também, que tampouco os esforços para alteração dos livros didáticos foram significativos porquanto muito embora pareça que os textos tenham sido adaptados à realidade da legislação as imagens continuam se valendo da iconografia clássica em mostrar o povo negro em situação de subalternidade.

### 2.3 O ITINERÁRIO PERCORRIDO

A metodologia empregada no trabalho acadêmico torna-se parte essencial da própria pesquisa, atribuindo-lhe as características que lhe determinam sua qualidade.

Conforme visto, este texto apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfico-documental, desenvolvida em abordagem qualitativa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de leituras orientadas, somadas aos resultados de mapeamentos do estado do conhecimento, feitos em duas importantes bases de dados: SciELO e BDTD. Quanto à pesquisa documental, ela se fez presente tanto na pesquisa



e análise dos documentos necessários à compreensão da temática, quando no trabalho com os livros didáticos, aqui entendidos como *documentos* (FREITAG *et al.*, 1989), e também como *produtos culturais* (MACEDO, 2004).

Assim, para o desenvolvimento do trabalho com os livros didáticos de História das séries finais do ensino fundamental II nos valem da análise de conteúdo, por considerarmos como instrumento de pesquisa científica adequado para desenvolver esta pesquisa documental.

Segundo Roque Moraes (1999, p.2), a análise de conteúdo pode ser entendida como

Uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Claudinei José Campos (2004) destaca que a análise de conteúdo, de viés interpretativo, é uma das técnicas de pesquisa mais antigas, contudo ganhou relevo a partir do trabalho de H. Lasswell, no ano de 1915, que se utilizou dela para a interpretação de textos jornalísticos.

Um exemplo clássico e importante sobre a utilização da análise de conteúdo, passa ser o seu uso na interpretação dos artigos da imprensa, sobretudo nos Estados Unidos no início do século XX, onde há um maior desenvolvimento dessas técnicas, inicialmente para medir o impacto sensacionalista dos artigos, sempre seguindo um rigor quantitativista em relação ao tamanho dos títulos, artigos e número de páginas. (CAMPOS, 2004, p. 611)

Portanto, mais que uma simples técnica de análise de dados, a análise de conteúdo—doravante AC, é “uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p. 2).

Antônio Chizzotti (2006) ressalta que a AC pode ser utilizada na análise de textos escritos ou de qualquer outra forma de comunicação (oral, visual, gestual) que tenha sido reduzida a um texto ou documento. Seu objetivo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu sentido manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (idem, p. 98), o que o torna, no nosso entendimento, uma estratégia oportuna para a análise dos livros didáticos.

Outro aspecto importante, a ser ressaltado, é que, ainda que o trabalho pioneiro de Laurence Bardin tenha se tornado o marco metodológico da AC, há que se reconhecer uma variedade de adaptações do método, considerando-se, segundo os dizeres de Chizzotti (2006,

p. 92), que “a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e [mesmo] da posição ideológica e social do analisador”.

Sobre os diferentes procedimentos que podem ser adotados pelo pesquisador no esforço de analisar um conteúdo, Chizzotti prossegue esclarecendo que

Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou desvelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., aprendendo o seu conteúdo explícito ou implícito. (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Assim, para o desenvolvimento da análise de conteúdo neste trabalho, aplicou-se a técnica descrita por Campos (2004, p. 613), que se inspira em Bardin para estabelecer as seguintes fases para a sua condução: a) conhecimento do material, por meio de uma leitura de exploração do material, tratando-se de leituras flutuantes do *corpus* do material em análise; b) seleção das unidades de análise (ou unidades de significados); c) processo de categorização e sub-categorização.

Desta feita, fizemos incursão perante a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, onde obtivemos informações sobre os livros adotados na rede pública municipal e cópia dos dois livros didáticos da disciplina de História das séries finais do ensino fundamental II. Ao mesmo tempo, pesquisamos as matrizes curriculares para o ensino de História na citada rede municipal, sobre as quais discorreremos adiante.

Em ato contínuo, e já conhecendo as matrizes curriculares para a disciplina de História, recorremos ao portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, onde tivemos acesso ao Guia PNLD 2020 – anos finais do ensino fundamental II e, em paralelo, promovemos o primeiro contato com o material pesquisado, mediante leitura flutuante através da qual tivemos as primeiras impressões. Nesse momento foram observadas a capa, a apresentação, o sumário, a posição topológica do assunto, a iconografia utilizada, os exercícios propostos dentre outros.

Ao realizarmos mais de uma vez a técnica de leitura flutuante, começamos a perceber a importância desse mecanismo, posto que sobressaíram pensamentos, ideias e caminhos não vislumbrados na primeira leitura.

Nesse compassar, após o processo de conhecimento do material pesquisado, direcionamos a análise na tentativa de buscar respostas à questão indutora da presente pesquisa, qual seja: *Nos livros didáticos de História do ensino fundamental II, adotados pela rede municipal de Uberaba, MG, teria sido superada, conforme esperado com a promulgação da Lei 12.288/2010, a perspectiva que apresenta o povo negro e afro-brasileiro sempre em uma condição de inferioridade? Caso sim, isso poderia ser constatado igualmente nos textos e nas imagens apresentadas por referido material?*

Nessa mesma toada estabelecemos as categorias de análise, que permitiram adentrar à fase de categorização da qual resultaram as seções finais do presente texto. São elas:

QUADRO 2- Categorias de análise

	<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
1	Escravos	Leitura hegemônica e acrítica, que naturaliza a condição cativa e responsabiliza a vítima pela opressão sofrida.
2	Pessoas escravizadas	Leitura crítica, que desnaturaliza a escravidão e responsabiliza os opressores.
3	Presença africana na cultura brasileira	Exotização de traços culturais africanos observáveis na sociedade brasileira.
4	A cultura afro-brasileira	Reconhecimento da cultura brasileira como sendo formada também a partir de culturas de África
5	Libertação do povo negro	Narrativa da libertação como promovida pelo branco, com ênfase na liberdade simbólica representada pela Lei Áurea. Protagonismo do “branco salvador”.
6	Emancipação do povo negro	Narrativa que considera a resistência e as lutas dos negros durante e após a escravidão. Protagonismo do povo negro.
7	O negro em posição social subalternizada	Narrativa de opressão a partir de um racismo estrutural que impede que o negro tenha mobilidade social, permanecendo imobilizado nas camadas mais subalternizadas da sociedade.
8	Ressignificação da participação do negro na história e na cultura	Leitura propositiva de tomada de consciência da nossa diversidade cultural resultante em grande parte pelas múltiplas contribuições do povo negro.
9	Estereótipos étnico-raciais	Imagem estereotipada colocando o negro em situação de inferioridade.
10	Igualdade racial	Aceitação do outro independentemente de identidade étnico-racial, aceitando e respeitando a distinção sem denotar a diferença como elemento de desigualdade.

Fonte: dados da pesquisa

Tais categorias foram definidas *à priori*, consoante o referencial teórico-documental e considerando a leitura flutuante dos dois livros didáticos. A categoria 10 - *Igualdade racial* emerge do principal documento aqui em discussão, a saber, a Lei Federal n. 12.288/20210. Para a elaboração das demais categorias, recorreremos às reflexões suscitadas por Kabengele Munanga (2010, 2015), Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2018), Cláudia Mortari (2016), entre outros.

### **3 DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

A proposta do presente trabalho é analisar comparativamente imagens e textos de livros didáticos de História das séries finais do ensino fundamental II, adotados na rede municipal de Uberaba, MG, para verificar *se e como* foi incorporado o que está disposto no Estatuto da Igualdade Racial. Desta feita, para emprendermos essa tarefa se torna necessário conhecer o livro didático componente História que foi adotado pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Uberaba.

Assim, na seção 3.1 apresentamos a coleção “Araribá Mais – História”, recorrendo à descrição dos dois livros em análise e à verificação de como a obra é avaliada no Guia do Livro Didático ciclo 2020-2023 e como seu conteúdo dialoga com as Matrizes Curriculares municipais e com a BNCC.

Nas seções seguintes, a partir das categorias estabelecidas, analisamos, à luz do referencial teórico, a abordagem de questões étnico-raciais referentes ao povo negro e afro-brasileiro nos textos e nas imagens dos dois livros.

#### **3.1 DO DIÁLOGO ENTRE A MATRIZ CURRICULAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL COM O LIVRO DIDÁTICO ADOTADO**

No seu aspecto material, o livro didático “Araribá Mais” do componente curricular História, adotado pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba, consiste em uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, cuja editora responsável é Ana Cláudia Fernandes.

A obra encontra-se na sua primeira edição, 2018, contudo, a editora vem de larga experiência com a coleção que a antecedeu, o “Projeto Araribá - História”, recomendado pelo PNLD 2017-2020.

A coleção “Araribá Mais” é composta por quatro volumes, para alunos do 6º ao 9º ano, sendo que cada um deles é organizado em oito unidades temáticas, compostas por dois a quatro capítulos, nos quais são abordados os conteúdos constantes da BNCC de História.

Cada unidade temática é iniciada com uma imagem em página dupla devidamente legendada, acompanhada de texto e questões relacionadas ao assunto. Na avaliação da obra feita pelo Guia do Livro Didático do PNLD, consta o entendimento de que estas imagens buscam aproximar-se de experiências pessoais e conhecimentos prévios do aluno.

Quanto aos capítulos, neles se apresenta um texto principal apoiado em imagens, glossário, indicações de filmes, vídeos e sites, além de boxes de informações complementares, as atividades encontram-se ao final de cada capítulo. Também segundo o Guia do PNLD, a obra busca problematizar temas polêmicos da atualidade.

A proposta da obra, ao longo de seus quatro volumes, é organizar o conteúdo em ordem cronológica linear, abordando História da Europa, do Brasil, da América, da África e da Ásia de forma integrada. A obra, ainda, busca articular o espaço público ao privado, em temporalidade distintas, possibilitando a reflexão do aluno acerca de sua cidadania, liberdade e respeito quanto à convivência social.

O livro “Araribá Mais – História”, 8º ano, tem oito capítulos, resultando em um volume de 256 páginas. A leitura do sumário permite identificar, à primeira vista, que os temas tratados não estão em desalinho com as unidades temáticas estabelecidas pela BNCC e com os objetos de conhecimento anunciados pelas Matrizes Curriculares municipais para a mesma série:

QUADRO 3 - Objetos de conhecimento do 8º ano: quadro comparativo

Livro Didático - 8º ano Unidades Temáticas	Matriz curricular municipal Objetos de conhecimento	BNCC Unidades Temáticas
Revoluções na Inglaterra O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução francesa A era de Napoleão e as independências na América A Independência do Brasil e o 1º Reinado Revoluções e novas teorias políticas do século XIX A era do imperialismo Brasil: da regência ao 2º Reinado A expansão dos Estados Unidos no século XIX	O iluminismo e suas influências no mundo As revoluções inglesas A revolução industrial A revolução norte-americana A Revolução francesa O Brasil colonial e os movimentos de ruptura Independência e 1º Reinado O2º Reinado	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise Os processos de independência nas Américas O Brasil no século XIX Configurações do mundo no século XIX

Fonte: elaborado a partir do livro “Araribá Mais – História”, 8º ano, da Matriz Curricular do município de Uberaba (2014) e da BNCC.

De um simples volver de olhos no quadro comparativo acima se torna perceptível que existe um diálogo maior entre o Livro “Araribá Mais” em relação à Matriz Curricular Municipal se o compararmos à BNCC.

De fato, os objetos de conhecimento propostos na Matriz Curricular da rede pública de ensino de Uberaba, encontram-se contemplados no livro adotado, posto que ao verificarmos a correspondência dos temas estes são, em sua maioria, abordados no livro didático. Por exemplo: “O iluminismo e suas influências no mundo” é abordado no capítulo 4 do livro didático, contudo, resente-se o livro de uma abordagem do assunto além do processo de independência dos Estados Unidos da América, conforme consta na Matriz Curricular de Uberaba. No que tange à “Revolução Inglesa e Revolução Industrial” conforme proposto na Matriz Curricular, o livro didático reserva os 03 primeiros capítulos da Unidade I para tratar do assunto. Quanto à “Revolução Francesa”, também sugerida na Matriz Curricular Municipal, esta é abordada no Capítulo 5 do livro didático. A “Revolução Norte Americana” é abordada no capítulo 4 que trata da independência dos Estados Unidos. Referentemente à unidade temática “O Brasil colonial e os movimentos de rupturas” é contemplada no Capítulo 8 do Livro didático, que trata da Crise no Sistema Colonial do Brasil. Nessa mesma toada a proposta de abordagem da Matriz Curricular do assunto “independência e o 1º e 2º reinado” são tratados no Capítulo 9, 10 e 16 do livro didático.

Lado outro, ao analisarmos comparativamente as Matrizes Curriculares e o próprio livro didático à BNCC, percebemos que os temas propostos parecem muitas vezes aleatórios, sem elementos de relação entre si, levando-nos a uma percepção de que houve uma fragmentação desarticulada da história, além do que as temáticas propostas ocasionaram o descarte de conteúdos curriculares relevantes.

O livro “Araribá Mais – História”, 9º ano, tem vinte capítulos, resultando em um volume de 256 páginas. Assim, como no volume do 8º ano, a leitura do sumário permite identificar, à primeira vista, que os temas tratados não estão em desalinho com as unidades temáticas estabelecidas pela BNCC e com os objetos de conhecimento anunciados pelas Matrizes Curriculares municipais para a mesma série:

QUADRO 4 - Objetos de conhecimento do 9º ano: quadro comparativo

Livro didático - 9º ano Unidades Temáticas	Matriz curricular municipal Objetos de conhecimento	BNCC Unidades Temáticas
A República chega ao Brasil	Imperialismo e 1ª Guerra Mundial	O nascimento da República no Brasil e os processos

A Grande Guerra e a Revolução Russa O período entreguerras e a 2ª Guerra A Era Vargas O mundo bipolar As independências na África e da Ásia Democracia e ditadura na América do Sul O mundo globalizado Totalitarismos e conflitos mundiais Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 A história recente	Revolução Russa Brasil República Era Vargas A ascensão dos estados totalitários e a 2ª Guerra Mundial A Guerra Fria Governos populistas, ditadura militar e redemocratização brasileira	históricos até a metade do século XX
---	--	--------------------------------------

Fonte: elaborado a partir do livro “Araribá Mais – História”, 9º ano; da Matriz Curricular do município de Uberaba (2014) e da BNCC.

Aqui se repete a constatação verificada quanto a um diálogo maior entre a Matriz Curricular e o livro didático se comparados à BNCC.

A Matriz Curricular sugere a abordagem do tema Imperialismo e a 1ª Guerra Mundial o que foi contemplado no capítulo 3 do livro didático, muito embora questão do imperialismo seja tratada apenas *en passant*. Por sua vez a Revolução Russa, sugerida na Matriz Curricular, foi amplamente abordada no Capítulo 4 do livro didático. Ainda, quanto ao Brasil República da Matriz Curricular, este assunto também foi muito bem abordado no capítulo 1 do livro didático. A Era Vargas também fora contemplada na Unidade IV, composta por 03 capítulos. Por seu turno, a temática a ascensão dos Estados totalitários e a 2ª Guerra Mundial, também encontra ressonância na Unidade III, intitulada O Período Entreguerras e a Segunda Guerra, onde são reservados 2 capítulos para tratar o assunto. Nessa toada verifica-se que a temática “Guerra Fria” da Matriz Curricular encontra correspondência no Capítulo 10 do livro didático. Por final, o tópico referente à Governos populistas, ditadura militar e redemocratização brasileira converge com a Unidade VII – Democracia e Ditadura na América do Sul, que reserva 03 capítulos para desenvolvimento do assunto.

Contudo, cabe gizar que a Unidade VIII – intitulada O Mundo Globalizado, aborda assunto de relevante interesse do ponto de vista histórico que leva ao aluno entender a atual



conjuntura do país e do mundo que não fora pensado quando da elaboração da Matriz Curricular de Uberaba, contudo parece atender à BNCC quando dispõe sobre o estudo da história recente.

A mesma observação quanto à descontextualização da BNCC em relação ao conhecimento histórico se aplica aqui, pois pretende utilizar-se de fragmentos desarticulados da história com pouca relação entre si, destituídos de qualquer cronologia lógica e racional, sem que se tenha chegado ao tão esperado “equilíbrio de histórias”

Nessa mesma toada, retomamos a análise da ficha de avaliação da coleção “Araribá Mais – História” que acompanha o Guia do Livro Didático ciclo 2020 a 2023.

Em visita ao sítio eletrônico da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, constatamos que, diferente do que era feito anteriormente, o PNLD não apresenta mais avaliação detalhada de cada livro que compõe uma coleção didática, mas apenas uma avaliação geral de referida coleção.

Segundo consta no Guia do Livro Didático, a obra em análise busca instigar o aluno a compreender o conhecimento história através de uma conduta historiadora por parte do aluno. Ainda, ressalta que a obra se utiliza de “variada iconografia” com vistas a possibilitar ao aluno uma compreensão acerca do estudo em perspectiva de diferente temporalidade e espacialidade. Inclusive, consta que as atividades propostas buscam colocar o aluno e o professor como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, por meio do estímulo à pesquisa, à crítica e à problematização.

Ao analisarmos a avaliação promovida pelo Ministério da Educação/FNDE, chama-nos a atenção que de proêmio o(s) avaliador (es) constata(m) que, inobstante apresentar capítulos referentes à História da América, Ásia e África, a obra pouco avançou para desconstruir a visão eurocêntrica de mundo. Por lealdade intelectual, preferimos trazemos à baila *ipsis litteris* a avaliação, vejamos:

A obra explicita a sua opção pela abordagem de uma história integrada e cronológica, através da seleção de temas que representam a diversidade das experiências humanas, situando os eventos históricos em processos de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Embora apresente capítulos sobre a História da América, Ásia e África, pouco avança para superar a perspectiva de uma história linear e eurocêntrica. Em consonância com os seus fundamentos, disponibiliza fontes históricas em formato de diferentes linguagens, reproduzindo imagens, fotografias, mapas, artefatos da cultura material, esculturas, documentos escritos e depoimentos. Essas fontes, especialmente na seção Documentos, são condicionadas aos atuais procedimentos de produção do conhecimento histórico e possibilitam que os estudantes, por meio de múltiplos vestígios do passado, se aproximem da compreensão de como determinadas interpretações sobre o passado são elaboradas. A seção Em Debate propõe aprofundar questões que foram pouco

exploradas no texto geral, incentivando a reflexão sobre diferentes interpretações a respeito de temas que geraram polêmicas historiográficas.

Muito embora, não se tenha notado grandes avanços na questão de desconstrução da visão eurocêntrica, melhor sorte encontra a questão da História da África que, na visão do(s) avaliador(es), é abordada com potencialidade de desconstruir preconceitos. Nessa mesma perspectiva, a imagem do afrodescendente é apresentada de modo a valorizar seu protagonismo social. Novamente nos valemos da transcrição literal, vejamos:

Em seu conjunto, a obra apresenta temas que promovem uma cultura de paz e manifesta sensibilidade ao tratar da valorização dos direitos humanos em sua amplitude. Temas como História da África são abordados no sentido de desconstruir preconceitos, mostrando a importância da cultura africana e a sua influência no mundo ocidental. De maneira geral, a imagem dos afrodescendentes é apresentada através da narrativa das lutas, movimentos de resistência e da valorização da cultura negra no Brasil, não apenas como fontes para a problematização do passado dos povos escravizados, mas também como possibilidade para valorizar o protagonismo social desses grupos. Sobre os povos indígenas, a obra lembra a luta histórica pela demarcação de terras, mas a temática é apenas pontuada no corpo do texto-base, sendo melhor abordada nos boxes. A obra trata, em diferentes seções, ao longo do texto didático e das atividades, da presença feminina na História, seja no cotidiano, seja na política, favorecendo visões de respeito à mulher em sociedades antigas e atuais. As discussões pertinentes à valorização da mulher por meio da conquista de direitos, bem como as discussões acerca de uma política de não-violência de gênero são pontualmente indicadas nos dois últimos volumes da obra.

Finalizando, percebe-se que a avaliação realizada pelo órgão considera satisfatório o atendimento das prescrições da BNCC História, vejamos:

A obra desenvolve, de modo satisfatório, as prescrições da BNCC História. Os objetos de conhecimento previstos estão contemplados no conjunto dos volumes, apresentados conforme a ordem estabelecida na BNCC para cada ano do Ensino Fundamental. As competências de comparação, análise e crítica são recorrentes nas propostas de leitura e de análise de documentos, mas há também outras propostas que estimulam a criatividade, a imaginação, o levantamento de hipóteses e o uso de diferentes linguagens, bem como há incentivo para o protagonismo e a autonomia dos estudantes, o que ajuda no desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade.

Feita a apresentação dos volumes 3 e 4 (8º e 9º ano) da coleção da coleção “Araribá Mais - História”, na próxima seção passamos à análise das imagens e textos dos dois livros.

### 3.2 O NEGRO E A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS ANALISADOS

Nesta seção desenvolveremos a análise categorial-temática dos livros “Araribá Mais - História”, volumes do 8º e 9º ano do ensino fundamental, identificando neles a forma como foram abordados o negro, bem como a história e a cultura africana e afro-brasileira.

A proposta do livro, estampada nas suas primeiras linhas, é que o aluno conheça a história para além da simples acumulação de conhecimento, se tornando um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer a sua parte para construir um mundo melhor.

Analisando o aspecto físico do material, a primeira impressão é de se tratar de um livro escrito de forma sucinta, além de ser bem ilustrado, o que se apresenta como um excelente recurso de compreensão do texto.

A ilustração de capa do livro do 8º ano é a famosa obra de arte “A balsa da Medusa” de Théodore Géricault (1791-1824), que faz uma crítica ao tráfico de escravos do Senegal para a França, o que demonstra um promissor alinhamento do livro a ser explorado com os ditames do Estatuto da Igualdade Racial (EIR).

FIGURA 2 - Capa do livro “Araribá Mais História” do 8º ano



Fonte: Araribá Mais História – livro 8º ano

Segundo Tatiane de Oliveira Elias (2008, p. 24) “A Balsa da Medusa não é somente uma crítica ao ocorrido com os seus passageiros, mas uma dura crítica ao comércio de escravos em Senegal e à política francesa.”

Contudo, na exploração do livro, constatamos que das 199 imagens que ilustraram os textos, apenas 38 imagens se referiram à história ou presença do negro e/ou de elementos

relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Também chamou nossa atenção que, nas 38 imagens observadas, os negros tenham sido retratados, na maioria das vezes, ou como escravos ou em situação de subalternidade. Assim, considerando-se as imagens, nota-se que a tão necessária ressignificação foi verificada poucas vezes.

Quanto ao livro do 9º ano, em sua capa o olhar para o continente africano é logo sugerido. Nela, vê-se uma foto com um grupo de mulheres negras sorridentes, trajando *hijabs* coloridos, o que remete à África muçumana, afigurando-se como um convite a conhecer a história da África uma das propostas do Estatuto da Igualdade Racial (EIR).

FIGURA 3 - Capa do livro “Araribá Mais História” do 9º ano



Fonte: Araribá Mais História 9º ano

Ao explorar o material, entretanto, constatamos que das 218 imagens que ilustram os textos do livro didático do 9º ano, apenas 25 imagens são relacionadas ao negro e/ou a elementos culturais africanos e afro-brasileiros, os quais serão explorados mais adiante.

Desenvolvemos, a seguir, a análise dos livros, considerando tanto imagens quanto textos. Para isso, recorreremos às categorias anunciadas no quadro 2 (p. 95), que, conforme exposto em momento anterior, foram elaboradas consoante o referencial teórico e a pesquisa documental.

### 3.2.1 Escravo/Pessoa Escravizada

A primeira categoria a ser analisada refere-se ao “escravo”, aqui considerada como decorrente de uma leitura hegemônica e acrítica, que naturaliza a condição cativa e responsabiliza a vítima pela opressão sofrida. A esta categoria resolvemos agrupar, por contraste, a segunda categoria, “pessoa escravizada”, compreendida como expressão de uma leitura crítica, que desnaturaliza a escravidão e responsabiliza os opressores.

Dito isso, a proposta inicial de análise da categoria “escravo” consiste em considerar que o termo se encontra carregado de racismo, pois trata os africanos como subservientes desprovidos de subjetividade. Contudo, a própria história acabou por nos mostrar que a premissa do colonizador estava assentada num pseudo-argumento, pois os africanos dominavam técnicas de agricultura, mineração, ourivesaria e metalurgia; dentre outros conhecimentos base para a ciência moderna, tais como matemática, medicina e astronomia.

Daqueles africanos retirados de sua terra natal e trazidos contra sua vontade para cá, encontraremos, não raras vezes, alguns que pertenciam à própria realeza africana. Portanto, a contrário senso a categoria “pessoa escravizada” lhe atribui esse aspecto subjetivo ao invés de simples coisa, de propriedade.

Para Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos existe uma distinção semântica entre os dois termos, vejamos:

Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores. (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012, p. 8-9).

Muito embora, tenhamos identificado já nas folhas iniciais (p.13), do livro do 8º ano, a primeira categoria “pessoas escravizadas” ao tratar dos Monarcas Absolutistas que patrocinavam o tráfico de escravizados entre o continente Africano e o Americano, levando-nos a um furor inicial de que o referido livro já se encontrasse atualizado quanto ao esforço de especialistas da temática em substituir o termo “escravo” por “escravizado”, com viés de reforçar que a escravidão foi uma condição imposta e não algo natural, aludida satisfação perdurou por muito pouco tempo, porquanto ao avançarmos na análise exploratória do referido livro e contabilizarmos a incidência destas categorias, nos deparamos com a ocorrência de 44

(quarenta e quatro) menções a “escravos”<sup>19</sup> em contraponto a apenas 17 (dezessete) a “pessoas escravizadas”<sup>20</sup>.

O emprego da palavra “escravo” apresentou-se tão recorrente que ao tomarmos como exemplo o livro do 8º ano, no Capítulo 17 “O fim da escravidão no Brasil”, p. 216 a 229, constatamos 23 (vinte e três) ocorrências, contra apenas 05 (cinco) em que se falava em “pessoas escravizadas”.

Analisando o recurso imagético utilizado para ilustrar o texto, constatamos que o mesmo acaba por incidir no mesmo equívoco de colocar o negro apenas na posição de escravo. Na própria legenda da foto que segue (Figura 4), a mesma é referenciada como “Escravos carregadores. [...] 1864-1866”. Outrossim, muito embora exista correspondência entre o texto e a fotografia, não é bem esse o diálogo que se espera.

---

<sup>19</sup>Citada às p. 53,55, 67, 88, 92, 97, 98, 99, 100, 106, 108, 110, 127, 131, 196, 198, 202, 216,217, 218, 219, 220, 221, 222 e 238.

<sup>20</sup>Citada às p. 77, 85, 86, 97, 100, 128, 199, 216, 219, 225, 236 e 238.

FIGURA 4 - Foto “Escravos Carregadores”, JÚNIOR, Cristiano. 1864-1866



Fonte: Araribá Mais História – lv. 08, p. 217

Cabe gizar a paradoxal situação que encontramos em um mesmo texto, dentro do mesmo parágrafo, que se referiu tanto à categoria “escravos” quanto a de “pessoas escravizadas”, conforme se observa do texto “Os africanos na América independente” às p. 97.

Contudo, o texto ainda traz a informação de que “as manifestações culturais, antes rejeitadas, contribuíram para a formação da identidade latino-americana” apresentando a imagem abaixo (Figura 5), a qual identifica músicos cubanos em apresentação de *son*, que é um estilo musical de origem cubana em que se misturam música espanhola e ritmos africanos. Destarte, a imagem dialoga bem com o texto tão somente neste aspecto da cultura, não eximindo o livro da situação narrada no parágrafo anterior.



FIGURA 5- Foto Músicos Cubanos apresentando *Son* – Cuba (2009)

Fonte: Araribá Mais História – Iv. 08, p. 97

O livro do 8º ano utilizou-se muito do termo “escravizado” sem trazê-lo consigo o qualificativo de “pessoa”. Embora reconheçamos que o mesmo esteja implícito, o fato é que reforçamos a condição de “pessoa” por entendemos que se agrega mais dignidade, mais humanidade, estabelecendo uma crítica da coisificação a que o negro fora submetido naquele contexto.

Nesse propósito, esclarecedora a lição de Munanga, que transcrevemos:

[...] tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? (MUNANGA, 1999, p. 50).

Em apenas duas passagens do livro do 8º ano, às p. 100 e posteriormente às p. 128, foi possível identificar o termo que entendemos mais adequado. No restante do conteúdo o que se vê referido é apenas “escravizado”, sem qualquer referência à pessoa humana, mas, mesmo assim, melhor do que simplesmente “escravo”. Apenas a título de curiosidade, cabe registrar a coincidência em ambos os textos ao usarem bandeiras como recurso de imagem para ilustrar os textos, no caso do texto da página 100 foi utilizado a bandeira do Haiti, já no texto da página 128 a bandeira do Brasil Imperial. Portanto não se verificou o diálogo esperado entre o texto e as imagens.



Lado outro, ao analisarmos o livro do 9º ano, constatamos que o termo “escravo”<sup>21</sup> foi utilizado apenas duas vezes, já o termo “pessoa escravizada”<sup>22</sup> foi utilizado em 04 (quatro) oportunidades. A diminuta constatação das categorias no referido livro, acreditamos se dar em razão do livro abordar uma história mais recente, pós-abolição da escravatura.

Contudo, especialmente no livro do 9º ano, observamos um silêncio epistemológico acerca do negro, pois ao contrário do livro do 8º ano, o mesmo passa a ser uma rara presença. Embora aqui não seja espaço para suposições, acreditamos que se não fosse a obrigatoriedade legal do estudo da história africana e afro-brasileira o livro tangenciaria por completo a participação do negro na história e na cultura brasileira – que, ressalte-se, nem de longe limitou-se à condição de pessoa escravizada em determinado período histórico.

Isso nos leva a questionar se não estamos apenas repetindo a história eurocêntrica e colonial sobre o negro. Expliquemos melhor: ao analisarmos a fotografia que ilustra o texto da Guerra de Canudos (Figura 6), na página 22 do livro, é de fácil observação que a maioria daquelas pessoas rendidas constantes na fotografia são negras. A história nos conta que, em Canudos, houve brava luta contra o exército, que venceram duas batalhas, sucumbindo apenas na terceira e última, mesmo assim resistindo bravamente por longos três meses de conflito, contudo, em nenhum momento é relatada a participação dos negros nessa luta.

FIGURA 6 - “Foto Moradores de Canudos presos”. BARROS, Flávio. Bahia, 1897



Fonte: Araribá Mais História – Lv.09 – p. 22

Muito embora a foto coloque as pessoas ali retratadas em posição desumana, o fato é que a resistência do povo de Canudos é um feito a ser exaltado pela bravura e honradez.

<sup>21</sup>Citada às p. 35.

<sup>22</sup>Citada às p. 33, 34 e 35.

Contudo, o texto está permeado por uma ausência sobre quem seriam essas bravas pessoas, desta feita consideramos que a imagem não dialoga com o texto e que ambos deixam a desejar. O texto não atribuiu aos negros os louros da bravura, porém no recurso de imagem a derrota lhes foi impingida.

Prosseguindo a análise das categorias propostas, temos que o termo escravo contribui para uma representação inferiorizada do negro, e ao introjetar essa terminologia em nosso subconsciente, somos levados a acreditar que o negro foi espontaneamente dominado e inferiorizado, o que acaba por eximir de responsabilidade o dominador, além de prejudicar a construção da autoestima e autoconceito da identidade negra.

Com autoridade que lhe é peculiar no assunto Munanga, em entrevista à Pambazuka News, foi preciso ao esclarecer que o correto é “escravizado” e não “escravo”, vez que essa situação indica que alguém o subjugou àquela condição, não sendo, portando, inerente à natureza do ser humano.

Em primeiro lugar, a existência do chamado "escravo" não é razão para aceitar a escravidão. Em qualquer circunstância, a escravidão é uma instituição desumanizante e deve ser condenada. O homem nasce livre até que alguém o escravize. Portanto, o próprio conceito está errado. O correto é "escravizado", não "escravo". Não há uma categoria de escravo natural. Porém, esse conceito já está enraizado na literatura. (MUNANGA, 2010, p. 1)

Contudo, entendemos que não basta simplesmente utilizar a terminologia correta, se o texto não seguir com uma contextualização e leitura dirigida pelo educador que crie um pensamento crítico-constructivo no aluno. E para isso, precisamos revisitar o passado despido de qualquer preconceito e promovermos uma verdadeira revisão de nossas concepções arraigadas em uma visão eurocentrada e colonial, sob pena de perpetuarmos os mesmos valores históricos herdados.

Nesse sentido trazemos a colação Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza (2012) que, com muita propriedade, tratam do assunto:

Destacamos o ensino de história por seu protagonismo no processo de formação de professores, em especial porque não se orienta a uma revisão de concepções, para superação do racismo à brasileira, sem a necessária visita crítica do passado histórico que o gerou e que o faz, em grande medida, perpetuar-se nas práticas do tempo presente nas salas de aula. (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 91)

Isto porque, ao relatar a história das “As mulheres soldados” na França (1789-1799), o livro do 8º ano se valeu de parte de um artigo de Tânia Machado Morin, do qual ao extrairmos

o excerto que trata do “escravo” verificamos que naquela situação, mesmo que o termo fosse substituído por “pessoa escravizada” ainda restaria a coisificação do “escravo do tirano” porquanto o texto enaltece a morte desse escravo como um bem para a nação Francesa.

Desta feita, nos parece que sem a contextualização e leitura dirigida para formação de um caráter crítico-constructivo, inclusive despertando no aluno um olhar sobre a responsabilidade do dominador e a espoliação dele sobre essas pessoas, de pouco adiantaria qual a terminologia adotasse, posto que, no caso específico do texto, o importante ainda continuaria sendo a morte dessas pessoas, e para o tirano seria apenas a perda de patrimônio.

Lado outro, ao se utilizar o termo “pessoa escravizada” isso não ensinará um desvirtuamento da história, mas, se lança um olhar diferente sobre essa condição, desde que o aluno seja dirigido a esse entendimento, com uma feição mais humana, que contribui para a reconstrução da autoestima e da identidade negra.

Entendemos não ser fácil mudar a perspectiva de uma história impregnada de visão eurocêntrica e mais recentemente estadunidense, para um ponto de vista pluricultural, porém, é necessária essa mudança não apenas pela imposição legal constante no EIR, mas, sobretudo porque é nosso direito conhecer a história sobre o olhar de todas as partes envolvidas naquele processo histórico.

Mas o que se supõe, em última análise, é uma alteração e revisão das tendências colonialistas que marcam os contextos educacionais e os currículos escolares. Trata-se de algo mais subterrâneo, que tem relação com a superação do eurocentrismo e dos fundamentos da hierarquização que durante séculos informou os currículos. Essa superação é um dos emblemas mais caros às lutas pela renovação necessária ao Ensino de História há décadas. (PEREIRA; ROZA, 2012, p.101).

A maior concentração do termo “escravo”, no exemplar do 8º ano, nos leva a constatação da realidade de que a história ainda é contada sob o ponto de vista eurocêntrico e colonial.

Observem que para contar a história da expansão cafeeira no Segundo Reinado, portanto, a questão atinente à mão de obra seria apenas um assunto reflexo, o livro se valeu da imagem de “Escravos colhendo café” reforçando o viés eurocêntrico e colonial de que o negro é inferior não permitindo ampliar o pensamento de outras experiências dos negros, a exemplo de vários deles que conseguiram sua carta de alforria.

FIGURA 7 – Foto “Escravos colhendo café”. FERREZ, Marc. Vale do Paraíba, 1885



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08, p. 212

Contudo, por lealdade intelectual, não podemos deixar de registrar que sentimos um certo esforço, embora incipiente, do livro “Araribá Mais História” em apresentar uma perspectiva um pouco diferente sobre a história do negro. Nesse sentido podemos citar o capítulo que tratou da Abolição da Escravatura no Brasil, retratando que os negros foram os principais agentes dessa decisão e não os brancos. É o primeiro passo de uma longa caminhada, cheia de sobressaltos e reveses, porém necessária para construirmos cidadãos que entendam e respeitem a diversidade.

Não obstante, acredito que séculos e séculos de espoliação do negro e do afrodescendente exigem de nós, educadores, alunos, autores e editores uma postura mais proativa.

O Estatuto da Igualdade Racial outorgou um importante papel ao livro didático, o de co-responsável pela desconstrução da discriminação e racismo no Brasil, cabe-lhe portanto desempenhar este importante papel, não apenas para cumprir uma agenda legal, mas sim para contar a verdadeira história do Brasil que não existe sem a contribuição do negro africano e do afrodescendente.

A própria história tem muito a contribuir para reescrevermos a imagem cristalizada do negro carregada de ideologias, estereótipos e preconceitos. A partir do momento em que eu passo a enxergar que a sociedade é construída por múltiplas participações e que todas devem coexistir de forma harmônica, onde será possível substituir a história de exclusão pela história de respeito mútuo, atenuando o fardo de todos, pois aos brancos também lhe é imputada a responsabilidade segundo suas ações no passado. Nesse sentido, Silva (2004, p. 5) diz que:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Concluimos nesta seção que os livros analisados, salvo exceções, ainda reproduzem, na maioria de seus textos, uma abordagem convencional da história. Nela, predomina a menção ao negro como “escravo”, deixando de ajudar o aluno na construção de um pensamento crítico-constructivo, e ao renegar uma abordagem multifocal, acabou por descumprir a legislação (EIR).

### **3.2.2 Cultura africana e formação da cultura brasileira**

Reservamos esta seção para abordar a forma como se fala da “presença africana na cultura brasileira”, muitas vezes apresentada como algo pontual e exótico, e estabelecendo como contraponto o reconhecimento da existência de uma cultura afro-brasileira e do racismo a ela lançado. Nesse sentido, Gomes (2003) observa que as práticas educativas ainda colocam a cultura negra no lugar do exótico e do folclore, desconsiderando quaisquer aspectos políticos, como a desigualdade entre negros e brancos. Assim, destaca a autora,

Discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais (tão em moda ultimamente) e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissolivelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país. Isso nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e à forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas. (GOMES, 2003, p. 77).

Discutir a cultura negra na educação escolar implica, portanto, em assumir o compromisso de ressignificar a participação do negro na história e na cultura, promovendo uma leitura propositiva favorecedora da tomada de consciência da nossa diversidade cultural como resultante também das múltiplas contribuições do povo negro.

Conforme demonstrado no capítulo 1, a proposta do EIR é educar a sociedade através de uma renovada abordagem da história, ressaltando a educação pautada pelo pluralismo cultural. Ocorre que ao analisarmos os livros do 8º e 9º ano, constatamos poucas referências aos aspectos culturais afro-brasileiros e africanos, perpetuando mais a abordagem convencional da história ainda presa ao passado escravagista. Já em outras situações, ocorreram meras

pinceladas, mas em todas constata-se a marca da superficialidade e de uma realidade afastada do aluno.

Mencionamos um exemplo dessa superficialidade: no texto que relata a história dos “Africanos na América Independente”, no livro do 8º ano, p. 97, consta o seguinte trecho: “[...] é importante ressaltar que os africanos e seus descendentes deixaram marcas na história da América espanhola. Suas manifestações culturais, antes rejeitadas, contribuíram para a formação da identidade latino-americana”.

Nessa situação, o texto apresenta um silêncio eloquente ao não informar minimamente quais foram essas manifestações culturais que formaram a identidade latino-americana. A única referência a essas supostas manifestações culturais foi relegada à legenda de uma fotografia, discutida na seção anterior, em que constam os dizeres: “Músicos cubanos realizam apresentação do son em Trinidad, Cuba” (2009). O *son* é um estilo musical de origem cubana que mistura elementos da música espanhola com ritmos africanos.”

A manifestação cultural melhor abordada tratou-se do histórico do samba, para o qual foi reservada uma página inteira do Livro do 9º ano (p. 40), e que foi tratado como ritmo musical constituinte da identidade brasileira e possuidor de raiz africana. Não se nega a importância do samba na formação da cultura brasileira, porém, cumpre destacar que não só o samba serve como elemento identitário formador da nossa cultura a partir de elementos da cultura africana! Ademais, o livro deixou de tratar o samba como um elemento cultural de resistência e contestação ao pós-abolição, conforme estudos de Amailton Magno Azevedo (2018).

Os africanos escravizados introduziram uma vigorosa identidade corporal e musical nas terras por onde passaram. Por isso, para o negro africano deportado para as Américas, os maracatus, os afoxés, o soul, o jazz, o reggae, o mambo, o samba, o funk, o hip-hop e, entre outras expressões, a capoeira, podem ser consideradas como as linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 152-154).

FIGURA 8 - Foto “Conjunto Os Oito Batutas”. Instituto Moreira Sales. Brasil 1922



Fonte: Araribá Mais História – Lv 09 – p. 40

Para nós, o Livro Didático ao utilizar a foto do sambista “Donga” em primeiro plano, entre brancos, demonstrando estar integrado à sociedade, todos muito bem vestidos, portando instrumentos clássicos, o recurso imagético dialogou bem com o texto e ressignificou a imagem do negro.

Vários outros desdobramentos da cultura africana e cultura brasileira foram relegados, tais como a dança, a culinária, as pinturas, os tecidos, os tipos de cortes de cabelos, os penteados, as tatuagens e a moda, até mesmo a capoeira, uma das manifestações culturais mais bem aceitas, sequer fora abordada, constituindo a mesma de uma riqueza cultural simbólica que incita a ser explorada cada vez mais.

A prática da capoeira possui uma estrutura complexa. Cada elemento pode ser compreendido como parte de uma grande estrutura: a roda, o jogo, o corpo e os instrumentos. Cada um possui significados, rituais, ritmos específicos que, no seu conjunto, constituem o jogo, a luta, a arte, a expressão corporal e uma forma de discurso não-verbal (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 156)

O livro do 8º ano ao tratar da “Construção da identidade nacional no Brasil: cultura popular e erudita”, na página 229, reservou apenas uma passagem para manifestações africanas em nossa cultura, com o seguinte texto:

Outras manifestações culturais, da culinária à religião e a música, também foram importantes para o estabelecimento da identidade da nação. As

festividades populares, como a congada, o batuque, o lundu (ritmo musical afro-brasileiro) e o samba, originadas de culturas africanas e praticadas nas cidades brasileiras, são exemplos desse tipo de manifestação (FERNANDES, 2018a, p. 229).

Nas duas ilustrações de que trata esse assunto no livro, são utilizadas imagens de indígenas. Evidentemente não se nega, aqui, a importância dos mesmos, reconhecendo-se, inclusive, que são os brasileiros originais, porém, considerando a explícita menção ao “ritmo musical afro-brasileiro”, chama a atenção que em nenhuma das duas imagens tenha sido dada visibilidade ao negro.

FIGURA 9 – O *rapper* indígena Kunumi MC. ZANONE, Fra. 2017



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 229

É perceptível de plano a perspectiva limitadora e superficial com que o tema foi tratado, a contribuição da cultura africana para construção da cultura brasileira, não sendo possível resumi-la em apenas um parágrafo. Além do mais, a abordagem da obra didática silenciou expressões de resistência sociocultural de combate e de formação de identidade, como o Candomblé e a Umbanda, manifestações de religiosidade de matriz africana, algo tão importante e necessário para que possamos entender e compreender parte da nossa formação multicultural.

Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro significa compreender um



passado que para muitos de nós é desconhecido. Este passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência do mundo atual, seja enquanto negros, brancos e indígenas brasileiros (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 140).

Uma hipótese a ser aventada a este respeito é que a editora do livro didático, para evitar uma tensão quanto a desdobramentos do assunto a que as religiões de matriz africana poderiam levar (inclusive através de um termo tão em voga pelos evangélicos, de suposta “doutrinação”), teria optado por não tratar o assunto.

Essa dificuldade foi exposta por Pereira e Roza, vejamos:

Há reações diversas no contexto escolar contemporâneo a essa introdução nos currículos das dimensões da história e da cultura afro-brasileiras (na relação com a memória), também com evidenciação de conflitos históricos que, sabemos, estão na agenda. Uma das mais fortes tensões deste período pode ser visualizada por meio da negativa de comunidades de pais e responsáveis, que se posicionam contrárias à introdução de conteúdos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Motivadas por pressupostos morais e religiosos, essas comunidades expressam receio de que crianças e jovens estejam expostos a proselitismo religioso ao estudarem ou entrarem em contato com manifestações tradicionais africanas e afro-brasileiras. (PEREIRA; ROZA, 2012, p.92)

A cultura da periferia, da qual também fazem parte manifestações como o *funk*, e o *hip-hop*<sup>23</sup>, que são verdadeiras manifestações de resistência e transgressão herdada da ancestralidade, demonstrando que o jovem negro possui outro referencial à visão cultural eurocêntrica, se mostram como verdadeiro “tabu” posto que nem na superficialidade foi tratado.

Nesse sentido Gomes assim assevera:

Apesar da ruptura na estrutura social causada pela transplantação dos africanos para o Novo Mundo, pelo processo de despersonalização e de fragmentação da identidade, as formas de recriação cultural através da manipulação do cabelo - que podem ser vistas no interior da escola, nos bairros populares, nos bailes funks, no movimento hip-hop, nos grupos de dança afro, continuam impregnadas de africanidade (GOMES, 2012, 83)

As contribuições mais profundas trazidas pelo livro didático em análise se mostraram quando lançaram mão de pesquisas acadêmicas como recurso de trazer ao conhecimento dos

---

<sup>23</sup> “O Hip-Hop, do qual o *RAP (Rhythm and Poetry)* faz parte, é um movimento que reúne outras duas manifestações: o *break*, uma popular dança de rua, e o *grafite*, expressão visual pela qual se tem, de modo simbólico, a ocupação do espaço urbano por aqueles que vivem segregados nos subúrbios das cidades”. (MÁRQUES, 1997, p. 214).

alunos excertos de artigos científicos e livros, tal como observado no livro do 8º ano, página 225, a contribuição de Maria Tereza Manfredo.

[Segundo o historiador Leandro Jorge Daronco] É preciso lançar pelos menos dois olhares sobre os legados da escravidão no Brasil [...] O primeiro ponto seria os aspectos formadores da cultura, da identidade e da etnicidade brasileiras [...].

O segundo ponto seria a presença determinante do trabalho negro nos principais ciclos produtivos da história brasileira: açúcar, ouro, pecuária, café, entre outros. [...] Ao mesmo tempo, a escravidão produziu mazelas históricas em nosso país que dificilmente poderão ser reparadas. Uma dessas marcas é a segregação étnico-racial.[...]

Observam-se, sobretudo na última década, tentativas de redução das desigualdades étnico-raciais em nosso país, expressas principalmente por políticas públicas afirmativas. Um exemplo desse tipo de política [...] é o sistema de cotas universitárias. (MANFREDO, 2012, *apud* FRNANDES, 2018a, p. 255).

Outras pinceladas referem-se ao texto da página 170, do livro do 8º ano, que explica a influência da arte africana no Cubismo, assim ementado: “Os cubistas se inspiravam nas produções artísticas das sociedades tradicionais africanas, pois elas eram claramente distintas da visão de arte e de mundo da cultura ocidental, da qual os cubistas queriam se afastar”; bem como o texto do livro do 9º ano, página 38, que explica o Modernismo como a vontade de unir a vanguarda artística europeia, o Expressionismo e o Cubismo para enaltecer a cultura popular de origens africana e indígena, até então desprezadas pelas elites brasileiras.

Neste caso, a utilização da máscara africana (Figura 10) como influência do cubismo exalta a cultura africana, portanto temos que a imagem completa o texto.

FIGURA 10 - Máscara do povo baulê, da África Ocidental. Museu de Israel, Jerusalém



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 170

No livro do 9º ano, na página 20, ao ressaltar que “os artistas românticos exaltaram as singularidades dos povos nativos, as peculiaridades dos costumes locais e as belezas da paisagem natural como símbolos do sentimento de brasilidade”, perdeu-se a oportunidade de construir uma crítica ao ideário de que o sentimento de brasilidade passava apenas pela imagem do nativo, esquecendo-se do negro. Este texto não apresenta recurso de imagem.

Já na página 194, do livro do 9º ano, há uma passagem explicando que, em 1965, o Teatro de Arena apresentou a peça Arena conta Zumbi, sobre a saga dos quilombolas do Brasil colonial em sua luta contra a escravidão. Contudo, esse tema não foi bem contextualizado para trazer o teatro como afirmação da identidade e cultura negra, a exemplo do Teatro Experimental do Negro - TEN, o que se apresentaria como uma oportunidade para falar de Abdias Nascimento, um dos militantes mais respeitados e atuantes do movimento negro, fundador do TEN.

Se já não bastasse em si a injustiça de silenciar a história do Quilombo dos Palmares e de Zumbi, com essa única passagem da peça “Arena conta Zumbi” o recurso da imagem refere-se a outra peça intitulada “Roda Viva”. Muito embora o texto explique o Teatro como maneira de driblar a censura do regime militar é desalentador perceber o silêncio epistemológico do símbolo de liberdade para os negros representando a própria resistência contra a escravidão.

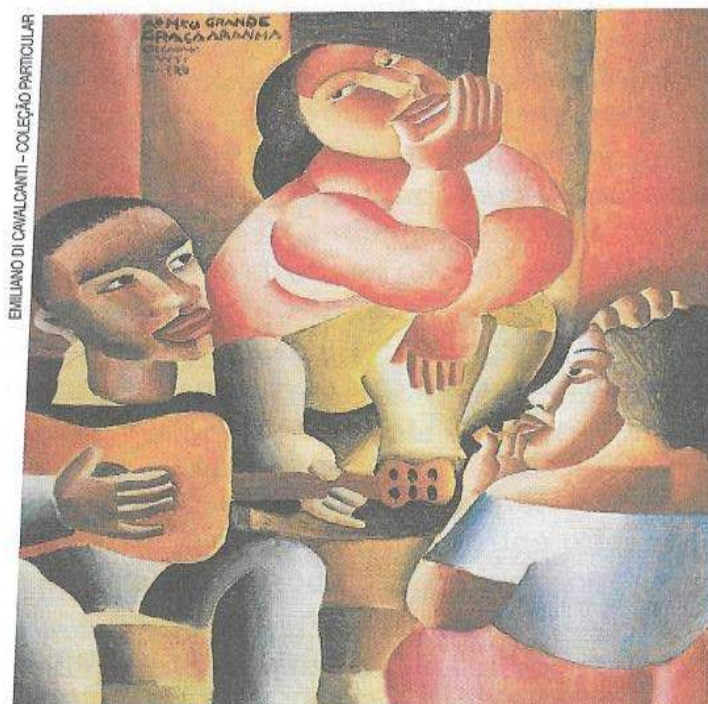
FIGURA 11 - Cena da peça Roda Viva – Chico Buarque – Rio de Janeiro. 1968



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 09 – p. 194

Por derradeiro, apresentamos um recurso de imagem constante de uma tarefa que consistia em comparar os estilos. Nesse caso trata-se de um quadro de Portinari, portanto de uma obra de arte, tendo como grande feito difundir a imagem do negro entre a elite eurodescendente.

FIGURA 12 - Roda do Samba – Di Cavalcanti – Brasil. 1929



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 09 – p. 39

Ao contrário do que se esperava não houve uma atuação abrangente do livro didático na abordagem de pontos de reconhecimento da cultura brasileira a partir da cultura africana capazes de reforçar os vínculos histórico, culturais, estéticos, econômicos e políticos entre o continente africano e o Brasil.

### **3.2.3 A libertação como dádiva ou a emancipação por direito?**

No espaço desta seção abordaremos a categoria “libertação do povo negro”, partindo da narrativa de uma libertação promovida pelo branco, com ênfase na liberdade simbólica representada pela Lei Áurea, colocando-a em contraponto com a categoria “Emancipação do povo negro”, entendida como narrativa que considera a resistência e as lutas dos negros durante e após a escravidão, em que se enfatiza o protagonismo do povo negro.

Sem laivo de dúvidas, uma das seções mais importantes deste trabalho refere-se à temática da abolição da escravatura, vez que atualmente a produção acadêmica afirma cada vez mais o protagonismo do negro na abolição, contrapondo-se à visão hegemônica e colonialista de que o dia 13 de maio seria uma dádiva de uma princesa benevolente.

O debate acerca desse assunto é de extrema relevância, posto que a educação como força motriz capaz de modificar a estrutura social, possibilita a todos compreender o cenário de racismo e desigualdade social, além de possibilitar o reconhecimento da luta e dos anos de exploração a que o negro fora submetida favorecendo o reconhecimento do orgulho negro e a formação de sua autoestima e identidade negra.

Daí vem a primeira crítica ao Capítulo 17 intitulado “O fim da escravidão no Brasil”, do livro do 8º ano, eis que das 14 páginas que compõe o capítulo, somente 08 delas foram diretamente utilizadas para tratar da abolição as demais trataram dos imigrantes, das mulheres e dos índios sem correlacioná-los diretamente com a abolição.

Seguindo, a segunda crítica que se apresenta, refere-se à posição topológica do Capítulo 17, ocupando o antepenúltimo capítulo, é sabido que muitas das vezes não é possível concluir todo o conteúdo do livro, posto que podem ocorrer eventos fora do poder de disposição da escola, tais como, greve e mais recente estamos em curso na maior pandemia da história (SARS-CoV-2), o que acaba por prejudicar a apropriação dos conteúdos relegados aos últimos capítulos. Desta forma, não há como fugir das críticas de um currículo eurocêntrico quando estudar as Revoluções e Unificação da Europa (capítulo 11) é mais importante do que a abolição da escravatura (capítulo 17) em nosso país.

Inclusive, críticas também são necessárias à imagem utilizada para completar o texto de abertura do capítulo. Muito embora se tratar de uma obra de arte, a mesma exotiza traços de pavor, de medo, desfigurando a feição humana, o que se mostra contrária ao destemor demonstrado pelos negros nos eventos de revoltas e resistências.

FIGURA 13- Fuga de escravos – BIRD, François Auguste – 1859



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p.216

Contudo, o livro na página 222 já traz uma visão contra hegemônica do discurso de abolição como dádiva, ao relatar que: “No imaginário de grande parte dos brasileiros, a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, resultou da iniciativa da princesa Isabel. O texto a seguir, porém, mostra que os negros escravizados foram os principais agentes dessa decisão.”

Contudo, o recurso imagético para completar o texto refere-se à sessão plenária que aprovou a Lei Áurea, passando ao imaginário do aluno que foi o branco que de fato concluiu a abolição da escravidão, desmerecendo toda a resistência dos negros e dos abolicionistas.



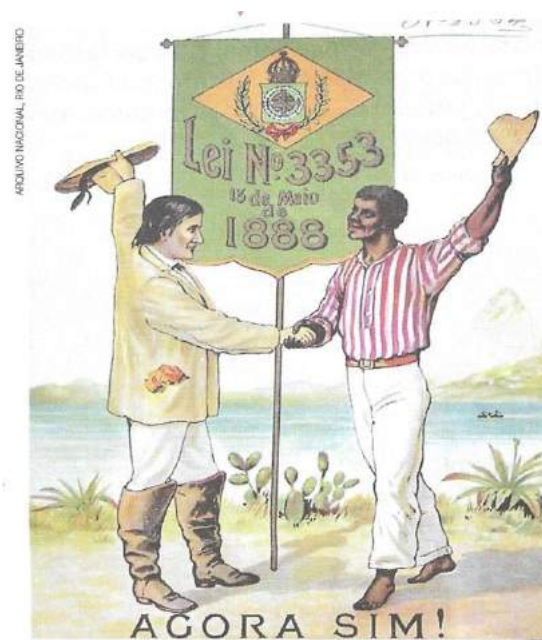
FIGURA 14 – Sessão da aprovação da Lei Áurea – 1888



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p.222

Outro recurso de imagem que está em contradição com o texto refere-se aquele que apresenta um cartaz que divulgou a abolição da escravidão, passando a imagem que o branco era superior ao negro (descalço) e que o processo de abolição foi amigável tratando-se de uma dádiva benevolente do espoliador.

FIGURA 15 - Cartaz divulgando a abolição – início século XX - Brasil



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 220

O Movimento Negro sequer tem a data 13 de maio como representativa ou comemorativa, pois a mesma representa apenas um átimo de inclusão do negro na sociedade brasileira. Sobretudo em decorrência dos termos em que se deu a libertação dos escravizados, sem direito a qualquer reparação ou ações de integração e de inclusão na sociedade brasileira, tal data marca apenas o início de um novo ciclo de precarização das condições de vida e de luta com uma nova forma de racismo que se reinventa desde então.

Em memorável discurso no Senado Federal, Abdias Nascimento, então senador da República, denunciou a perspectiva hegemônica de que a abolição era uma dádiva da Princesa Isabel aos negros.

Durante muito tempo, a propaganda oficial fez desse evento histórico um de seus maiores argumentos em defesa da suposta tolerância dos portugueses e dos brasileiros brancos em relação aos negros, apresentando a Abolição da Escravatura como fruto da bondade e do humanitarismo de uma princesa. Como se a história se fizesse por desígnios individuais, e não pelas ambições coletivas dos detentores do poder ou pela força inexorável das necessidades e aspirações de um povo.

A tentativa de vender a abolição como produto da benevolência de uma princesa branca é parte de um quadro maior, que inclui outras fantasias, como a “colonização doce” – suave apelido do massacre perpetrado pelos portugueses na África e nas Américas – e o “lusotropicalismo”, expressão que encerra a contribuição lusitana à construção de uma “civilização” tropical supostamente aberta e tolerante. Talvez do tipo daquela por eles edificada em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, quando a humilhação e a tortura foram amplamente usadas como formas de manter a dominação física e psicológica de europeus sobre africanos.[...]

Assim, neste 13 de Maio, fazemo-nos presentes nesta tribuna, não para comemorar, mas para denunciar uma vez mais a mentira cívica que essa data representa, parte central de uma estratégia mais ampla, elaborada com a finalidade de manter os negros no lugar que eles dizem ser o nosso. (NASCIMENTO, 1998)

Desse modo, do inevitável reconhecimento da falência do regime escravagista a Coroa utilizou-se como estratégia para tirar proveito político. Nesse sentido Schwarcz (2007), aborda o assunto com a percuciência que lhe é própria: “A partir do fato consumado e em meio a essa sociedade das marcas pessoais e do culto do personalismo, a abolição foi entendida e absorvida como dádiva, um belo presente que merecia troco e devolução” (SCHWARCZ, 2007, p.25).

Destarte, o livro foi capaz de retratar a abolição como um evento complexo em que a resistência imposta pelos escravizados e a luta conduzida por livres abolicionistas foram os verdadeiros protagonistas.



Nesse sentido, o livro didático na página 223 se valeu de excerto de Wlamyra R. Albuquerque, que assim esclareceu:

Na segunda metade do século XIX, a relevância da rebeldia negra para a falência do escravismo ficou ainda mais evidente. A historiografia está repleta de personagens negros que tinham na abolição a sua principal causa, como Luiz Gama, José do Patrocínio e Manuel Querino. Houve outros menos famosos, mas também contundentes propagandistas da liberdade negra, como um certo Salustiano. (ALBUQUERQUE, 2008, p.18, *apud* FERNANDES, 2018a, p. 18)

Não obstante ter trazido excelente texto de Albuquerque, e em seguida ter apresentado fotografias de Manuel Querino, Luiz Gama, José do Patrocínio, não fez justiça ao omitir suas histórias. Luís Gama, por exemplo, ex-escravizado, era advogado que lutou pela libertação dos negros; André Rebouças, negro, era engenheiro que lutava pela reforma agrária; José do Patrocínio, filho de escrava, tornou-se jornalista e escritor, participando ativamente dos movimentos para libertação dos escravos. Além de não ter citado Monteiro Lopes, diplomado e empossado como o primeiro deputado federal negro da história brasileira.

Ao largo de outros grandes abolicionistas, inclusive mulheres, como a própria mãe de Luiz Gama, a Sra. Luiza Mahin, que foi uma das responsáveis pela Revolta dos Malês na Bahia, não obstante a isso a imagem abaixo conversou bem com o texto ao trazer importantes abolicionistas negros.

FIGURA 16 – Foto Abolicionistas Manuel Querino, Luiz Gama e José do Patrocínio – 1880-1909



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 223

Outro silêncio epistêmico é da história de heroísmo e bravura do “Dragão do Mar”, assim como ficou conhecido Francisco José do Nascimento ou “Chico da Matilde”, um dos mais importantes abolicionistas, que comandou uma greve de jangadeiros em Fortaleza recusando-se a transportar escravos para os navios, bloqueando o tráfico negreiro no Ceará, resultando que esta província decretasse sua abolição em 1884, ou seja, 04 (quatro) anos antes da abolição no Brasil.

A própria história da abolição antecipada no Ceará confirma a apropriação do evento pela Coroa meramente para auferir ganhos políticos com os Abolicionistas e os libertos.

Os escravos teriam sido libertados por um ato particular, seja de Isabel, seja de seus proprietários, e não é a esfera que parece estar em evidência. É como se o ato da Abolição virasse um tema da intimidade e das relações pessoais, fugindo da agenda pública e do exercício da cidadania. Dos escravos esperava-se “gratidão” e a permanência nas fazendas, não a cidadania, propalada pela nova República. (SCHWARCZ, 2007, p.49)

Ainda, dentro deste cenário de acontecimentos considerados notáveis da luta pela liberdade não há como deixar de trazer à baila um excelente texto do diplomata brasileiro Alberto Costa e Silva, com o sugestivo título “A África explicada aos meus filhos”, constante na página 184 do Livro do 8º ano, permita-nos transcrevê-lo:

[...] a conquista da África não foi tarefa simples nem rápida. Muitas vezes, os europeus sofreram reveses como na batalha de Isandhlwana, por exemplo, em janeiro de 1879, quando cerca de 25 mil zulus do rei Cetshawayo derrotaram as tropas britânicas, que somavam 16 mil homens [...]. O exército zulu era disciplinadíssimo, uma verdadeira máquina de guerra, e, apesar da inferioridade em armas [...], venceu novamente os britânicos em Rorke’s Drift, Eshowe e Hlobane, antes de cair em Ulundi, em julho daquele ano.

Se os britânicos acabaram por dominar a Zululândia, os italianos tiveram de adiar por quarenta anos a conquista da Etiópia, depois da derrota que sofreram em Adua, em março de 1896. [...] E mesmo quando não logravam vitórias espetaculares [...], os africanos faziam os europeus pagarem caro pelo atrevimento das conquistas. Em vários lugares, estas só efetivaram após repetidas e frustradas tentativas. A uma vitória sucedia uma derrota, seguida por uma nova vitória e uma outra derrota. Em certas regiões, a conquista só se completou após vários anos de repetidos combates.[...]

E já no dia seguinte à captura ou submissão de um rei africano, sucediam-se os atos de desobediência e se começava a preparar as revoltas. Cito algumas: as dos andebeles e xonas, em 1896 a 1897, no que é hoje a República do Zimbábue; as dos timenés de BaiBuré, na Serra Leoa, em 1898; o movimento MajiMaji, na atual Tanzânia, em 1905 e 1906; o grande levantamento zulu, em 1906; as rebeliões, em 1915 e 1916, dos baribas do oeste da Nigéria e do leste da atual República do Benim, contra os ingleses e contra os franceses, que haviam dividido entre si os territórios que aqueles pertenciam. (SILVA, 2008, p.103, *apud* FERNANDES, 2018a, p. 184).

A citação deste texto tem por propósito estabelecer a seguinte premissa: é possível sim contar e reescrever a história de outro ponto de vista sem desvirtuar os acontecimentos históricos, o texto do diplomata é a prova cabal dessa possibilidade.

Digna de encômios a proposta do livro Araribá Mais História de que temas sensíveis sejam tratados por especialistas através de textos da academia, pois ganhamos todos em diversidade e profundidade, muito embora também seja perceptível uma tentativa da editora se manter neutra quanto a estes temas sensíveis e diante de eventual desgaste seja debitado exclusivamente na conta do autor do texto.

Lado outro, o livro do 9º ano, na página 21, jogou luzes sobre a constatação de que a abolição da escravidão e a implantação das relações de trabalho assalariadas não significaram a garantia de direitos nem a criação de leis de proteção ao trabalhador. Nessa perspectiva Schwarcz é esclarecedora:

quanto aos ex-escravos, cabia-lhes exclusivamente o papel de receptores humildes, gratos e dependentes, que deveriam se contentar, na maioria das vezes, em permanecer nas fazendas, ou praticamente nas mesmas condições, ou como assalariados, ou ainda fiados na promessa de ‘virem a ser’ (SCHWARCZ, 2007, p. 32)

Munanga e Gomes também chegaram a esta constatação, vejamos:

Na realidade, após a abolição, o processo de luta e resistência negra ganhou outros contornos. Durante um bom tempo o Brasil ainda viveu o ranço escravagista e a relação entre os antigos senhores e ex-escravizados continuou pautada pelas relações que se estabeleciam no regime de escravidão. A nova situação dos negros, de escravizados para libertos, não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 107).

O livro do 8º ano, página 70, ainda trouxe contribuição dos ideários da Revolução Francesa para a reação dos afrodescendente nos Estados Unidos e Américas Latina a se insurgirem contra séculos de dominação e marginalidade, o que contribui para reforçar essa imagem do negro como senhor do seu próprio destino. Já na página 182 tratou da resistência africana à dominação imperialista, demonstrando que ocorreram ações de resistência dos africanos em praticamente em todas as terras subjugadas pelos europeus.

Por sua vez o Livro do 9º, na página 33, enalteceu o feito do marinheiro João Candido, filho de um ex-escravizado e que ficou então conhecido como Almirante Negro na revolta da Chibata. Contudo, não trouxe elementos necessários para que o aluno compreendesse a revolta, dentre eles o engajamento obrigatório dos negros, dispensado aos filhos do cafeicultores, bem assim a principal razão para a revolta que foi a condenação do marinheiro Laurentino a 500 (quinhentas) chibatas, sendo que o oficial que determinou tamanha crueldade saiu ileso do processo que apurou o exagero.

A foto trazida com complemento do texto refere-se aos próprios marinheiros responsáveis pelo feito histórico e de bravura, possibilitando assim ao aluno se apropriar do conhecimento de que a conquista de direitos, inclusive de cidadania, muitas vezes passa pelo grito dos oprimidos.

FIGURA 17 – Foto “Marujo” – Revolta da Chibata. Rio de Janeiro. 1910



Fonte: Araribá Mais História – Lv 09 – p. 33

Reputamos que após a abolição da escravidão o assunto de maior significância, tomando por base as categorias eleitas nesta seção, refere-se à “Independência do Haiti” e o “Levante dos Jacobinos Negros”, abordado no livro do 8º ano, páginas 85-86. Na página 85, o livro retrata que no Haiti (São Domingos) ocorreu a única rebelião organizada por escravizados africanos na América, tendo sido a primeira região a abolir a escravidão e conquistar a independência.

Por certo tal material é relevante para construção do orgulho da ancestralidade e reforço da autoestima e identidade do negro.

Contudo, os recursos de imagens que ilustram os textos (Figuras 18 e 19) não condizem com a importância do evento histórico. Estamos tratando da primeira e única revolta totalmente planejada e liderada por negros, mas as fotos infelizmente não completam o texto, servindo apenas para questões de diagramação.

FIGURA 18 - Dança dos nativos de São Domingo. BRUNIAS, Agostino. Sec. XVIII



BRUNIAS, Agostino. *Dança dos nativos de São Domingo*. Século XVIII. Gravura.

Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p.85

FIGURA 19 - Foto Crianças vestidas de heróis da independência. Haiti. 2016



Fonte: Araribá Mais História – Lv 08 – p. 101



Em arremate, verificamos que o Livro do 8º ano, página 182, trouxe texto que contribui para a mudança de paradigma de que o negro não se deixou escravizar pacificamente, dando conta de que ações de resistência dos africanos ocorreram em praticamente todas as terras subjugas pelos europeus. E que, ao contrário do que afirmavam os defensores do colonialismo, os africanos não viam os europeus como libertadores ou como a porta de entrada para a modernidade e a civilização. Povos africanos tradicionalmente rivais chegaram a se aproximar com o intuito de unir forças para derrotar o conquistador.

Muito embora a imagem (Figura 20) conte a história sob a perspectiva do povo alemão, ela bem trabalhada em sala de aula, através de uma leitura dirigida, é capaz de passar ao aluno que o negro sempre preferiu a luta à rendição.

FIGURA 20– Ilustração Batalha do povo herero e alemães. França. 1904



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 182

Já quanto a imagem que segue (Figura 21) é necessário trazer a informação de que o próprio livro questiona ao aluno, como atividade, qual seria o ponto de vista retratado pela obra: o do povo Ashantis ou o dos Britânicos? Portanto, entendemos como interessante a atividade proposta, pois é capaz de despertar no aluno um olhar crítico.

FIGURA 21– Gravura Derrota dos Ashanti, DIGHTON, Denis. Londres. 1825



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 183

Por derradeiro, teremos textos a respeito da Rebelião Ashanti (p.183), Revolta de Manoel Congo (p.196), Sabinada (p.197), Revolta dos Malês (198), Balaiada (199), que também contribuem para entender o valor, a capacidade de resiliência do povo negro e o processo histórico gradual de construção dos seus direitos.

Novamente nos valemos de excerto do memorável discurso no Senado Federal, Abdias Nascimento, então senador da República.

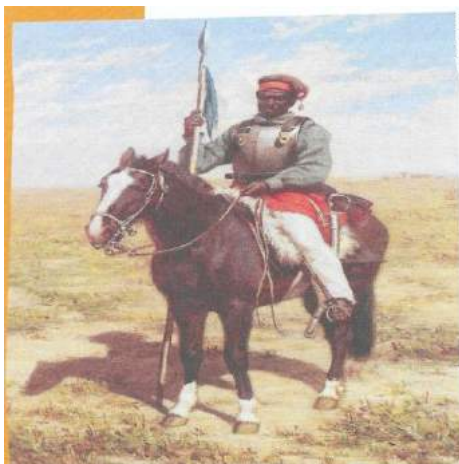
Na verdade, o processo que resultou na abolição da escravatura pouco tem a ver com as razões humanitárias – embora essas, é claro, também se fizessem presentes. O que de fato empurrou a Coroa imperial a libertar os escravos foram, em primeiro lugar, as forças econômicas subjacentes à Revolução Industrial, capitaneadas por uma Inglaterra ávida de mercados para os seus produtos manufaturados. Explicam-se desse modo as pressões exercidas pela Grã-Bretanha sobre o Governo brasileiro, especialmente no que tange à proibição do tráfico, que acabaria minando os próprios alicerces da instituição escravista. Outro fator fundamental foi o recrudescimento da resistência negra, traduzido no pipocar de revoltas sangrentas, com a queima de engenhos e a destruição de fazendas, que se multiplicaram nas últimas décadas do século XIX, aumentando o custo e impossibilitando a manutenção do sistema. (NASCIMENTO, 1998)

Muito embora tenha trazido a história dos lanceiros negros, apenas citá-los sem contar a verdadeira história até o final, como a Traição dos Porongos<sup>24</sup> não se faz justiça àqueles que, acreditando no branco, lutaram não pelos ideais Farroupilhas, mas apenas por um direito natural

<sup>24</sup> “Os Lanceiros Negros foram ordenados a montar acampamento – sem suas armas – na localidade de Porongos e, na madrugada, foram massacrados pelos imperiais. A Revolução Farroupilha estava assim finalizada”. Disponível no sítio eletrônico da Universidade Federal de Santa Maria, no endereço: <https://www.ufsm.br/2018/09/21/por-que-esquecemos-dos-lanceiros-negros/>. Acessado em 27 abr. 2021.

de todos os humanos, que é a liberdade. Novamente acreditaram no branco e terminaram da forma mais odiosa possível, que é a morte por traição.

FIGURA 22– Lanceiro Negro, BLANES, Juan Manuel



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 202

Embora muito aquém das expectativas e dos contornos estabelecidos pelo Estatuto da Igualdade Racial, acreditamos que esta seção contempla, ainda que apenas em parte, o protagonismo do negro na construção da sua própria libertação.

### 3.2.4 A subalternização do negro e os estereótipos étnico-raciais

Nesta seção desenvolveremos a abordagem da categoria “o negro em posição social subalternizada”, considerada esta como a narrativa de opressão a partir de um racismo estrutural que impede que o negro tenha mobilidade social, permanecendo imobilizado nas camadas mais subalternizadas da sociedade. Em agrupamento por afinidade, trabalharemos ainda com a categoria “Estereótipos étnico-raciais”, entendidos como imagens estereotipadas nas quais o negro é apresentado em situação de inferioridade.

O inconsciente coletivo tem a representação do negro sob a forma estereotipada completamente despossuído de humanidade e cidadania, isso se dá, em grande parte, porque a história se limita a narrar apenas as contribuições tradicionais dos povos africanos. Desta feita, a invisibilidade de outras contribuições dos negros acaba por alimentar estereótipos e estes geram preconceitos pela completa ausência do real conhecimento sobre o outro. Como dito na seção anterior acerca do excelente texto do Diplomata Alberto Costa e Silva é possível recontar a história sem desvirtuar os acontecimentos históricos, porém lhe atribuindo um novo olhar e um viés despido de todo e qualquer preconceito.



Para Eliane Cavalleiro o racismo e o preconceito racial não estão fundamentados no conhecimento, mas pelo contrário, se fundamentam justamente na ausência desse conhecimento, observem:

O racismo e o preconceito racial como um conjunto de idéias, atitudes e comportamentos apoiados em conceitos e opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência, estimulam a criação de estereótipos e representações negativas e dão origem ao um estigma que imputados ao indivíduo dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social. (CAVALLEIRO, 2000, p. 23).

Portanto, a omissão ou representação parcial e minimizada da história, acaba por funcionar como veículo de propagação de estereótipos, tornando o negro estranho e não familiar, razão pela qual o livro didático pelo prestigioso conceito de caráter de verdade que lhe é atribuído, pode ser tornar esse veículo de expansão de estereótipos.

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético (GOMES, 2003, p. 173).

Nesse compassar, entendemos que todas as vezes que o livro didático de história, tanto do 8º quanto do 9º ano, trouxe apenas a história do negro como “escravo” sem contraponto de correção e sem proporcionar um estímulo crítico-criativo e também quando invisibiliza a história contada pelos próprios negros africanos está perpetuando o estereótipo do negro subalternizado.

Isso acaba por prejudicar toda a sociedade porquanto, muito embora o racismo seja ambivalente vez que destrói quem o manifesta e quem é vítima. No caso da vítima o alcance é maior porque internaliza dificultam a organização política do grupo estigmatizado, projeta nela uma imagem negativa prejudicando sua autoimagem e autoestima, alimentado desse modo um círculo vicioso de manutenção do *status quo* legitimando a dependência, a subordinação e a desigualdade.

A prova incontestável que o livro didático do 8º e 9º anos, contou a mesma história, com ligeiros adornos, sobre a perspectiva hegemônica encontra-se no fato de que encontramos uma única passagem de citação direta da Coleção História da África, da UNESCO traduzido pelo MEC em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O único recorte tendo por base a Coleção História da África, o texto de Ali A. Mazrui, do volume VIII: África desde 1935, constante da página 190 do Livro do 9º ano, é digno de se trazer à colação:

Com efeito, nos tempos pré-coloniais [portanto, antes do imperialismo], a ciência e a técnica africanas respondiam às necessidades da vida, especialmente nos domínios da saúde, da agricultura, da veterinária e dos processos industriais, tais como a conservação dos alimentos, a metalurgia, a fermentação, a fabricação de corantes, de sabões, de cosméticos e outros artigos de higiene pessoal. Como a África teria se tornado tão atrasada no plano científico e técnico? [...]

O atraso científico e técnico da África atual é o resultado do impacto exercido pelo Ocidente sobre o continente, sobretudo a partir da colonização. [...] em lugar de estimular e desenvolver as práticas científicas e técnicas existentes, eles [os europeus] dedicaram-se a desacreditar e desencorajá-las, sem contudo deixarem de apropriar-se, secretamente, de algumas das suas ideais para desenvolvê-las no âmbito da ciência ocidental. Por exemplo, os princípios de inoculação, metalurgia, fermentação, bem como todas as outras capacidades passíveis de estabelecerem concorrência com a indústria ocidentais, foram negados, decretados ilegais e perseguidos de diversas formas.[...]

No século XX, o progresso científico africano foi retardado, em parte, porque aos africanos foi-lhes imposto esquecerem que, outrora, eles próprios haviam sido criadores científicos. [...] (MAZRUI, 2010, p. 769, *apud* FERNANDES, 2018b, p. 190).

A coleção de História geral da África tem como propósito reunir autores africanos que contassem a história do continente sem os estigmas do eurocentrismo. Já a tradução veio da constatação de que parte considerável dos materiais didáticos sobre a África ainda tinham uma visão limitada, distorcida e racializada do continente o que contribuía para a manutenção de estereótipos e imagens desumanizadas.

Um exemplo de texto que reforça o estereótipo e a subalternização do negro refere-se ao tema que trata das migrações africanas na atualidade, livro do 9º ano, assim descrito: **“O mapa a seguir apresenta um intenso fluxo migratório na África, que expressa inúmeras dificuldades enfrentadas por vários povos no continente, com a fome, a pobreza, o avanço da AIDS e as guerras civis ou tribais.”** (grifo nosso).

Perceba que o assunto é abordado de forma grosseira. Aqui, o relato de um cenário caótico estende um preconceito para o imaginário sobre o continente africano.

Quanto ao texto constante da página 98, do Livro do 8º ano, que aborda o Negro no Uruguai<sup>25</sup>, nele é informando que lá os negros são minoria, e que a pobreza nesta parcela da

---

<sup>25</sup> Livro Araribá Mais História, 8º ano, p. 98 cita texto de SCHMIDT. Felipe. Futebol, candomblé e racismo: frações do cotidiano dos negros no Uruguai. Globo Esporte, 4.fev.2015.

população é duas vezes maior que no restante do país. O texto informa, inclusive, que não obstante ser difícil encontrar algum negro nas ruas de Montevideu, no bairro de Palermo “a história é diferente”.

Ao descrever o local, se afirma que aquele era o reduto dos escravos antepassados de boa parte dos afro-uruguaios. Segunda, o texto desdobra o estereótipo ao considerar que o lugar do negro seria o gueto, pois o texto afirma que **“nas ruas do Uruguai quase não se vê negro, entretanto, no bairro Palermo, a história é diferente.”** (grifo nosso).

FIGURA 23 - Grupo candombe – Montevideu, Uruguai. 2012



Fonte: Araribá Mais História – Lv.08 – p. 98

Ainda, no mesmo texto ressalta que a maioria dos empregos exercidos pelos afro-uruguaios é de baixa qualificação, reforçando o estereótipo do negro despreparado.

Várias passagens do livro didático reforçam a redução do negro à simples categoria de escravo, em outros termos, a coisificação do negro, a exemplo do vemos no texto da página 97, do livro do 8º ano, no qual cita que: **“Como a elite criolla também era proprietária de escravos, a política adotada foi a de extinguir gradualmente o trabalho compulsório.”** (grifo nosso).

Igualmente se constata idêntica situação na página 108 ao tratar da Conjuração Mineira, onde se extrai que nem todos os conjurados concordavam com a abolição por questões patrimoniais, conforme o se extrai do seguinte texto: **“Alguns deles eram contrários à escravidão, mas a maioria era dona de escravos e, por isso, defendia sua continuidade”**.

Ora, ninguém é proprietário de ninguém, a escravidão como já visto foi uma condição imposta, o colonialismo despojou o negro de ser sujeito de conhecimento, da sua identidade e da sua história e o tornou uma mercadoria desumanizada, praticamente uma coisa. Desta feita,

o livro didático reforça este estereótipo, pois a coisificação do negro foi uma justificativa para dominação de um objeto, uma coisa sem alma, que justificaria ser tratado como semoventes<sup>26</sup>.

Quijano (2005) adverte as consequências da naturalização da escravidão, observem:

São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles [povos originários das Américas]: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da África como escravos: achantes, iorubas, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (QUIJANO, 2005, p. 249)

Quanto à coisificação do negro, esclarecedoras as palavras de Adalberto Cardoso (2008, p.80):

Entre nós, a escravidão não foi apenas negação do escravo como pessoa (sua coisificação), mas sua negação como ser vivo. Está-se falando de séculos de horror ao longo dos quais a escravidão, dilapidando os corpos negros dos cativos e corrompendo as mentes de seus senhores, precisava ser repostada dia após dia e com violência sempre renovada, destruindo constantemente um dos polos da dialética hegeliana, que por isso precisava ser constantemente repostado. A escravidão longeva acabou por abstrair o rosto do escravo, despersonalizando-o e coisificando-o de maneira reiterada e permanente. Ao final restava apenas a sua cor, definitivamente associada ao trabalho pesado e degradante.

Não é outra a conclusão, qual seja a coisificação do negro, a que chegamos quanto ao texto de página 106, livro do 8º ano, ao explicar que um Decreto Oficial de 1758 proibiu a escravização de indígenas na América portuguesa, para impulsionar o lucrativo tráfico de escravos africanos. Já na página 126 o texto ao informar que os libertos eram considerados cidadãos em 1824, porém com direitos restritos, denota a subalternidade do negro, marcando o apagamento da memória e origem dos negros que edificaram as bases estruturais e culturais do nosso país. Igualmente pode-se constatar a subalternidade do negro no texto de página 116 ao afirmar que: “Os mais atingidos eram os escravos e os libertos, que moravam geralmente em cortiços.” Esqueceu-se o livro que os pobres, independentemente de cor, moram em cortiços por questões circunstanciais e não somente os “escravos”.

Embora não trate diretamente, mas apenas reflexamente, sobre o objetivo desta pesquisa, não podemos nos manter inertes e apáticos diante do texto, página 247, de Josiah Strong, *in verbis*: “Se prevejo corretamente, essa poderosa raça avançará sobre o

---

<sup>26</sup> São os bens constituídos por animais selvagens, domesticados ou domésticos.

México, a América Central e a do Sul [...]. Essa raça está predestinada a suplantar raças fracas, assimilar outras e transformar as restantes até toda a Humanidade ser anglo-saxonizada”. (STRONG *apud* MARQUES; LOPES, 2000, p. 13)

Considero despropositado o livro didático ter trazido um texto que apenas serve para fomentar a intolerância, sem ao menos infirmá-lo ou contestar sua base científica deixando a árdua tarefa de combater esse racismo ao professor.

A história já nos mostrou quanto é pródigo essa bandeira de raça superior, o próprio livro nos trouxe às p. 239 o exemplo máximo de intolerância racial nos Estados Unidos, a Ku Klux Klan que pregava a supremacia branca, isso para se manter apenas em solo Americano e não levar o debate para o Holocausto. Completamente desnecessário, a não ser que o livro esteja se prestando a interesses capitalistas.

Nesta seção especificamente passamos a trabalhar com algumas imagens que serviram para ilustrar assuntos correlatos, porém não tratados diretamente neste trabalho.

É o caso da imagem de p. 209 do livro do 8º ano que ao tratar da Guerra do Paraguai utilizou-se da figura abaixo, no plano de fundo é possível ver pessoas escravizadas no troco. Ocorre que essa imagem ao colocar o negro no tronco do castigo, uma das formas mais degradantes de tortura a que foram submetidos, estaremos reforçando estereótipos e reafirmando a humilhação a que o negro foi submetido, além de fazer sangrar em seus descendentes suas feridas.

FIGURA 24 - De volta do Paraguai. AGOSTINI, Ângelo. Brasil. 1870



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 209

A importância de ser apresentada em sala de aula a visibilidade de negros como sujeitos da história, como seres humanos que produziram e produzem saberes, conhecimento e cultura,

e não apenas associados aos estereótipos marcados pela escravidão e desumanização é uma forma de superação do racismo. Ao negro lhe será possível identificar-se como protagonista de suas próprias histórias.

Entretanto, o livro didático ora analisado ainda se presta a reproduzir esses estereótipo ao tomar como recursos imagéticos de complemento do texto justamente figuras que contribuem para essa perpetuação, como as que seguem abaixo:

FIGURA 25 - Foto “Escravos em Cafezal”. Inst. Moreira Sales. Brasil. 1882



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 219

FIGURA 26 - Gravura processamento amendoim, Guiné-Bissau. 1888



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 179

A imagem a seguir é representativa dos equívocos que a Coleção Araribá Mais História cometeu ao escolher alguns dos recursos imagéticos em seus livros. O recurso de imagem tem o propósito de completar ou esclarecer o texto. No caso específico, o texto relata a história do Jornal *The Liberator*, inaugurado em 1830, que pregava o fim da escravidão, contudo a parte mais interessante é a que registrava que os negros alfabetizados que patrocinavam o jornal. Para



ilustrar o texto, entretanto, o livro se valeu de uma fotografia (Figura 27) com data estimada entre 1863 e 1870, período e que oficialmente já não havia mais escravos nos Estados Unidos<sup>27</sup>. Destarte, não vemos lógica em se colocar uma foto anacrônica, que não dialoga com o texto. Mais interessante teria sido a escolha de uma imagem que valorizasse os negros alfabetizados que patrocinavam o jornal, ainda que na falta de registro fotográfico se recorresse a uma ilustração. De modo que, ao apresentar no livro *mais uma* foto de ex-escravizados em trabalho braçal, a obra está se prestando a reforçar estereótipos.

FIGURA 27 - Ex-escravizados selecionam algodão, Estados Unidos. 1863-1870



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 236

A seguir, outras imagens que acabam por reforçar o estereótipo do negro escravo, mostrando-o caricaturizado, não passando de mero insulto travestido de suposta piada.

FIGURA 28 - Charge “Dominação Colonial na África”, Inglaterra. 1900



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 176

<sup>27</sup> Em 1º de janeiro de 1863, entrava em vigor o Ato de Emancipação assinado pelo presidente Abraham Lincoln.

FIGURA 29 - Ilustração nas bobinas da borracha, 1906



Fonte: Araribá Mais História – Lv 08 – p. 189

FIGURA 30 - Charge “A liberdade de Cuba não está longe”. MAY, Estados Unidos, 1907



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 249

FIGURA 31- Litogravura sátira à guerra civil nos Estados Unidos, 1861-1862



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 237



Nesse compassar acreditamos que os livros didáticos do 8º e 9º ano não atenderam aos ditames do Estatuto da Igualdade Racial, porquanto, ao contar a história do negro, o fizeram segundo a história hegemônica, o que acabou por reforçar estereótipos, principalmente no que tange aos recursos de imagem. Não podemos esperar resultados diferentes se ainda contamos a história de quem escravizou e não aquela das pessoas escravizadas que construíram essa nação com suor, sangue e lágrima.

### **3.2.5 Igualdade racial**

Nesta última seção desenvolveremos a abordagem da categoria “Igualdade racial”, que tem como princípio a defesa de que todas as pessoas, provenientes de quaisquer grupos étnico-raciais, devam usufruir dos mesmos direitos, inclusive à identidade, de modo que a diferença não se torne elemento de desigualdade.

O Brasil é um país com profundas desigualdades sociais. A assimetria das relações raciais foi herança do processo de colonização e do próprio ato de abolição, vez que não veio acompanhado de políticas públicas de integração e mudanças estruturais para a inclusão dos libertos nessa nova sociedade que se formava. Deste feita, a “Lei Áurea” não representou uma verdadeira abolição.

Nesse sentido, Florestan Fernandes nos ensina:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. [...] Essas facetas da situação [...] imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel (FERNANDES, 2008, p.29).

A Lei 3.353/1888 (Lei Áurea) que mexeria profundamente na estrutura social do país, foi uma lei de apenas dois artigos, isso acabou por criar um problema social tão complexo quanto a própria escravidão. Conforme já apontado por Santos (2010), se a Lei Áurea tivesse um terceiro artigo, este seria o próprio Estatuto da Igualdade Racial, e não estaríamos aqui com problemas raciais dessa magnitude.

A Lei Áurea foi inconsequente ao vir desacompanhada de políticas públicas de reparação e/ou integração do negro, pois acabou por criar, de um dia para outro, uma massa gigantesca de favelados, desvalidos, desamparados, desempregados. Por serem preteridos nas

escolas e nos trabalhos, este grupo não teve a acesso ao mesmo crescimento igualitário dos demais grupos que tiveram acesso a terra, trabalho e crédito. Contudo, as consequências dessa desigualdade são sentidas por toda a sociedade até os dias atuais.

O quadro social que se formou a partir do dia 14 de maio de 1888 foi bem descrito no já citado discurso do Senador Abdias do Nascimento, transcrevemos:

[...] apenas para acordar no dia 14 com a enorme ressaca produzida por uma dúvida atroz: o que fazer com esse tipo de liberdade? Para muitos, a resposta seria permanecer nas mesmas fazendas, realizando o mesmo trabalho, agora sob piores condições: não sendo mais um investimento, e sem qualquer proteção na esfera das leis, o negro agora era livre para escolher a ponte sob a qual preferia morrer. Sem terras para cultivar e enfrentando no mercado de trabalho a competição dos imigrantes europeus, em geral subsidiados por seus países de origem e incentivados pelo Governo brasileiro, preocupado em branquear física e culturalmente a nossa população, os brasileiros descendentes de africanos entraram numa nova etapa de sua via crucis. De escravos passaram a favelados, meninos de rua, vítimas preferenciais da violência policial, discriminados nas esferas da justiça e do mercado de trabalho, invisibilizados nos meios de comunicação, negados nos seus valores, na sua religião e na sua cultura. Cidadãos de uma curiosa “democracia racial” em que ocupam, predominantemente, lugar de destaque em todas as estatísticas que mapeiam a miséria e a destituição. (NASCIMENTO, 1998)

Outrossim, os negros se viram formalmente libertos, porém agora as correntes e grilhões seriam o da triste realidade que se viram subjugados, quase tão cruel quanto a escravidão, representada pelo racismo e a discriminação racial. Isto tudo inclusive com a complacência do Estado que chegou mesmo a patrocinar o “branqueamento” da população brasileira, num primeiro momento, para depois renegar o assunto sob o “mito da democracia racial”.

Nesse compassar a luta do Movimento Negro passou buscar uma nova emancipação focando no combate ao racismo estrutural que permeia as relações e está presente nas instituições, nos espaços de poder e também na forma de falar e se expressar, ainda que inconscientemente.

Contudo, somente a partir da tensão que circundou a Conferência de Durban<sup>28</sup> é que o Governo Brasileiro reconhece o problema, iniciando-se a pavimentação de um novo caminho que culminou na aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.

O Estatuto da Igualdade Racial visa reparar as injustiças históricas cometidas por mais de quatro séculos de escravidão, por meio do combate às desigualdades resultantes de um enraizado preconceito racial. Visa o EIR adotar medidas de igualdade em áreas importantes

---

<sup>28</sup> Terceira Conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas correlatas de intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul.

para os negros, como educação, saúde, renda e emprego, reforma agrária, moradia, esporte e cultura.

Flávia Piovesan já prenunciava a necessidade de a legislação sair do campo meramente repressivo para atuar também no campo inclusivo, tendência essa observada pelo EIR, vejamos:

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2005, p. 49).

Portanto, a esperada Igualdade Racial depende da aplicação de políticas públicas integrativas, afirmativas e valorativas que sejam eficazes no combate ao racismo, ao preconceito racial e a discriminação racial.

No campo desse trabalho, iniciamos justamente pelo texto da página 246, do Livro do 9º Ano, que trata das Ações Afirmativas, cujo excerto mais relevante transcrevemos:

Até os nossos dias, apesar de toda a luta dos afrodescendentes, a desigualdade racial ainda persiste no país. Desse modo, os movimentos sociais passaram a reivindicar a criação de uma reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes afrodescendentes, de acordo com as condições e os critérios estabelecidos por cada instituição. é o chamado sistema de cotas, que começou a ser adotado em 2000.

Notem que o texto da página 246 é muito superficial sem contextualização da necessidade das ações afirmativas existindo grande parcela da sociedade que pretende manter o *status quo*. Assim, tal assunto não pode ser tratado tão superficialmente sob pena do aluno ser arrebatado e engrossar as fileiras daqueles que pelo desconhecimento da causa lutem em desfavor das ações afirmativas.

Nesse sentido Nilma Lino Gomes apresenta essa tensão de forças, observem:

Teremos, sim, que implementar, durante um bom tempo, políticas de ações afirmativas entendidas como direito. Acho que é um cenário promissor, porém, tenso. Há muitas posições conservadoras e grupos conservadores que divergem dessas ações e desempenham um outro papel nesse processo. Atuam mais sistematicamente nas esferas do poder econômico, dominam certos

espaços no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e nas câmaras municipais. Realizam o discurso reacionário de que, quando pautamos as questões da diversidade, estamos incorrendo em práticas discriminatórias e não afirmativas. São grupos que possuem um determinado tipo de capital político e atuam, muitas vezes, sorrateiramente e, outras vezes, explicitamente, se posicionando contrários aos avanços da relação democracia, igualdade e diversidade. (GOMES, 2013, p. 239-240)

Quanto ao recurso de imagem para a temática das ações afirmativa trouxe a imagem de um idoso fazendo exercício, não obstante as ações afirmativas também sejam de suma importância para este grupo em específico, temos que lembrar que as primeiras ações afirmativas foram conquistadas pela causa negra, talvez neste aspecto o livro devesse considerar também a necessidade de ilustrar o texto com o grupo de negros.

FIGURA 32 - Foto idoso se exercitando. São José dos Campos. 2018



Fonte: Araribá Mais História –Lv. 09 – p. 246

Vimos com certo contentamento que o texto da página 90, do livro do 8º ano, ao classificar os grupos sociais das colônias hispano-americana o fez se referindo apenas aos africano, o que denota que o texto trouxe um certa igualdade aos diversos grupos.

Também observamos um lumiar de igualdade racial no texto da página 34, do livro 9º ano, ao tratar da organização dos movimentos negros no pós-abolição, muito embora peque ao omitir as razões do surgimento do Movimento Negro Unificado, além de omitir a história do Teatro Experimental do Negro, dentre outras frentes de resistência desse movimento.

A imagem consegue estabelecer diálogo com o texto, muito embora persistimos na crítica quanto à superficialidade da abordagem do tema e a invisibilidade dos grandes expoentes do Movimento Negro, como: Abdias do Nascimento, indicado ao prêmio Nobel da Paz de 2010, Lélia Gonzalez, dentre outros.



FIGURA 34 - Foto Passeata Libertação das Mulheres. Connecticut. 1969



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 09 – p. 138

FIGURA 35 - Foto Martin Luther King. Washington. 1963



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 09 – p. 139

A par das críticas também devemos elogiar quanto se apresenta um texto com o da página 156, do livro do 9º ano, que ao retratar o Pan-Africanismo movimento que assumiu o protagonismo de resistência contra o colonizador, associado ao relato do Movimento da Negritude criado por intelectuais negros das Antilhas para pregar a solidariedade dos oprimidos pela segregação racial dessa região.

Ao enaltecer o feito dos “intelectuais Negros” em valorizar a cultura e identidade negras impulsionou as lutas pela independência na África ao fornecer aos povos africanos colonizados um projeto político e a confiança em sua capacidade de autodeterminação, promoveu verdadeira educação para as relações étnico-raciais.

A figura abaixo traz um dos intelectuais negros, Aimé Césaire, líder do movimento da negritude, o que pode se apresentar como inspirador aos jovens alunos.

FIGURA 36 - Foto Aimé Césaire. Líder do Movimento Negritude. 1947



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 09 – p. 156

Também digno de elogios o texto da página 178, do Livro do 8º ano, no qual retrata que o presidente da França, François Hollande, admitiu que a Argélia tinha sido submetida a um sistema brutal e injusto em sua colonização e que há um dever da verdade a respeito da violência, das injustiças, dos massacres e da tortura. Ao trazer ao conhecimento dos alunos que uma potência mundial como a França admitiu o erro da colonização acaba por internalizar no aluno valores como a humildade, igualdade e dignidade humana.

Já na página 190, do livro do 8º ano, o texto traz uma explicação sobre as relações entre o imperialismo e o empobrecimento da África atual, afirmando que o imperialismo deixou muitas marcas no continente e nas sociedades africanas.

Em uma perspectiva histórica, é possível considerar que a África da atualidade, de modo geral, é um continente empobrecido, em grande parte por causa da intensa exploração imperialista empreendida pelas potências europeias ao longo das décadas. Ao levarmos esse conhecimento ao aluno, fica mais fácil o mesmo assimilar os reflexos que a colonização ocasionou no continente africano, sobretudo do ponto de vista econômico, com a espoliação de suas riquezas, e do ponto de vista tecnológico e científico, pois uma das estratégias da dominação era estabelecer um padrão de conhecimento hegemônico, capaz de eliminar o conhecimento dos povos dominados.



Igualmente, o texto da página 174 demonstrou heranças negativas que a dominação europeia deixou no continente Africano, indicando que algumas delas persistem até os dias atuais, como a falta de infraestrutura, a baixa qualidade de ensino (voltado principalmente para valores ocidentais) e a falta de incentivos ao desenvolvimento econômico interno.

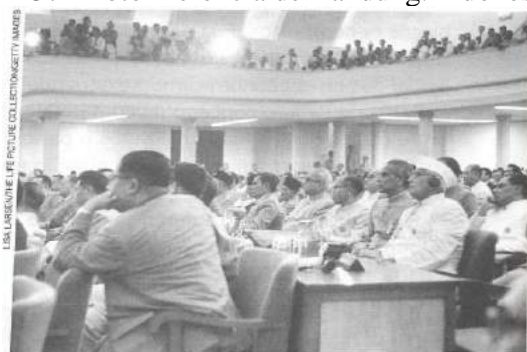
Romão Capossa bem definiu as consequências atuais da Conferência de Berlim<sup>30</sup> para a África atual, conforme excerto:

Nesta perspectiva, percebo que as guerras e todos os males que afligem hoje a África têm a sua origem naquele passado de que ninguém gosta de falar para não ferir sensibilidades daqueles que ainda exploram a África hoje de forma nova e diferente. É interessante notar que a razão dos conflitos que existiram e ainda existem em certos países é econômica. A situação torna-se grave quando a Igreja continua na omissão, deixando que a morte seja feita em nome de Deus. (COPOSSA, 2005, p.17)

Consideramos também que o texto da página 171, do livro do 9º ano, ao tratar da Conferência de Bandung que consolidou uma nova força política global, o chamado “Terceiro Mundo” cuja proposta foi promover a cooperação econômica e cultural entre a Ásia e África, traz um pouco da igualdade racial ao reconhecer que o Continente Africano foi dono da sua própria história ao optarem pela neutralidade ante a lógica bipolar das duas superpotências - Estados Unidos e União Soviética.

O texto acima encontra ressonância na imagem abaixo, porém é visível que a fotografia coloca em primeiro plano os representantes dos países asiáticos.

FIGURA 37 - Foto Conferência de Bandung. Indonésia. 1955



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 9 – p.171

<sup>30</sup> Eduardo de Freires sintetiza que “a Conferência de Berlim estabeleceu a partilha e provocou uma desestruturação nas sociedades africanas, com isso surgiram inúmeros problemas: os europeus, na partilha, mudaram as fronteiras nativas e incitaram a rivalidades étnicas, pois quando as fronteiras foram estabelecidas, em razão da diversidade cultural, muitos grupos rivais ficaram juntos e outros se separaram; houve uma mudança produtiva, pois deixaram o cultivo de subsistência para atender aos interesses europeus, esses introduziram a monocultura e a extração mineral. Em todo esse processo, os europeus não tiveram respeito com os africanos, pois não levaram em conta a identidade cultural do povo”. (FREITAS, s/d)



Na página 97, é interessante o texto porque explica para o aluno que minoria não está atrelado à quantidade, além de explicar que ao longo especialmente dos séculos XX e XXI, esses grupos vem lutando pela ampliação de seus direitos e por mais políticas públicas que possam trazer melhores condições de vida a eles.

Por derradeiro, embora não seja evidenciado tratar-se de um assunto ligado à igualdade racial, resolvemos incluí-lo nesta seção porque o consideramos representativo do princípio da solidariedade entre os povos. Na página 160, o texto, ao tratar da nova diáspora africana, informa que o Brasil se converteu em um importante destino da migração africana em razão da familiaridade com o idioma. Para quem espoliou os africanos no período escravagista, nada mais justo que recebê-los de braços abertos como verdadeiros irmãos que somos.

Na imagem abaixo entendemos presente a igualdade racial, porque o texto que tem essa personagem como ilustração não se refere a qualquer questão étnica. Portanto, a escolha promove positivamente a mulher negra, mostrando-a inserida em espaços de poder atinentes à participação na sociedade e no trabalho.

FIGURA 38 - Foto mulher trabalhando em casa. Londres. Inglaterra.



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 159

Nesse caso a imagem promove positivamente o gênero masculino negro em espaços de poder e participação social através do trabalho, além de contribuir para a compreensão do aluno que a África do Sul não é somente selva, mais sim um país com as mesmas tecnologias que possuímos.

FIGURA 39 - Foto homem trabalhando no café. Joanesburgo. África.



Fonte: Araribá Mais História –Lv. 09 – p. 223

Nesta imagem que se refere a um texto sobre a festa da democracia (eleições) entendemos que a mesma valoriza a participação do negro ao torná-lo visível na integração e exercício dos direitos de cidadania.

FIGURA 40 - Foto Eleitores. São Paulo. 1945.



Fonte: Araribá Mais História- Lv. 09 – p. 119

Acreditamos que o protesto considerado como um exercício de cidadania afigura-se como um cenário ideal para promovermos o debate sobre igualdade racial.

FIGURA 41 - Foto Manifestação pelo fim da segregação racial. Estados Unidos. 1960.



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 08 – p. 241

Por derradeiro, escolhemos a imagem abaixo para fechar esta seção. A mesma pode se apresentar num primeiro momento como carregada de estereótipo, contudo no contexto em que ela foi colocada no livro, reconhecendo o grafite como “arte de rua” que busca temas de questionamento social, se mostra interessante a proposta do livro de reconhecer nesse grafite em específico com um documento histórico capaz de ajudar o aluno a interpretar e compreender um pouco melhor a história recente do Brasil, razão pela qual, pela proposta do livro resolvemos colocá-la nesta seção, como um choque de realidade, onde clubes pagam cifras inimagináveis a um jogador enquanto o povo sequer tem o mínimo existencial necessário para se viver. Inclusive precisamos debater a tributação sobre grandes fortunas.

FIGURA 42- Grafite de Paulo Ito. São Paulo. 2014.



Fonte: Araribá Mais História – Lv. 09 – p.249

Contudo, ressaltamos, quanto à imagem (Figura 42), que somente com a intermediação do educador é possível um debate acerca da realidade social sem descambar para o reforço de estereótipos. Essa é a importância da Escola e do Professor.

Para Gomes (2002, p.41), “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”. O combate em busca da igualdade racial passa necessariamente pela mudança na educação, mudança essa que resulte em cidadãos desejosos pela diversidade, que não sintam receio na diferença do outro e que busque a integração com o outro, porque no final somos todos apenas humanos.

Contudo, entendemos que o principal agente indutor desta mudança seja o professor, o livro didático por mais extraordinário que lhe seja possível, não é capaz de interagir e intermediar conflitos e conhecimentos na sala de aula, para isso precisamos investir cada vez mais no educador.

Da mesma maneira, a chamada Educação das relações étnico-raciais na escola se realiza em grande medida por força de docentes que atuam isoladamente. Podemos dizer que essas abordagens estiveram ausentes dos processos formativos ao longo do século XX, sobretudo nas licenciaturas (campo formativo em que fariam toda diferença, com repercussões sensíveis na Educação Básica) e caminham também a passos lentos no Ensino Superior. (PEREIRA; ROZA, 2012, p.90)

Destarte, concluímos que o resultado dessa sessão embora seja satisfativo, levando em consideração a alteração de cenário proporcionado pelo EIR, ainda está aquém do necessário para que nossos estudantes compreendam a importância de não se julgar alguém pelo simples tom de pele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nasceu em parte da vontade de que os seus resultados pudessem de alguma forma contribuir para com o Município de Uberaba, em razão de me encontrar vinculado ao mesmo profissionalmente. Após analisar o diálogo entre textos e imagens presentes do livro didático “Araribá Mais História”, adotado pela Rede Municipal de Ensino, com os comandos normativos do Estatuto da Igualdade Racial, me vem à mente o desejo de continuidade deste estudo, em um nível mais profundo, analisando outros livros didáticos.

Para entendermos a atual conjuntura das relações étnico-raciais no Brasil, partimos da análise da evolução da legislação que positivou o direito à igualdade e reconhece a participação dos negros na construção da sociedade. O processo de construção paulatina desses direitos desvelou o protagonismo do Movimento Negro na luta pela inclusão social, a visibilidade do negro no mercado de trabalho e na educação e o reconhecimento de sua cultura como um dos elementos indutores do nosso pluriculturalismo.

Assim, observamos os avanços na legislação sobre as relações étnico-raciais, tanto no plano internacional, como na ordem jurídica interna, mormente na Constituição Federal de 1988, ou mesmo nos normativos do MEC, e por final o Estatuto da Igualdade Racial. Porém, o racismo e o preconceito possuem uma característica de se reinventarem, o que torna a luta do Movimento Negro permanente. O Estatuto da Igualdade Racial não encerrou a luta pela inclusão social e igualdade de oportunidades, apenas possibilitou o início de um novo ciclo de disciplinamento das relações entre grupos diferentes.

Ao mapearmos o estado do conhecimento produzido no período 2010-2018 sobre a abordagem de questões referentes à igualdade racial e ao povo negro e afro-brasileiro em livros didáticos de História, constatamos que, muito embora o Estatuto da Igualdade Racial imponha o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, o fato é que esta se encontra longe de ser implementada na amplitude e profundidade necessária à ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Em Achebe (2007) percebemos a necessidade do “equilíbrio de histórias” e que a movimentação no sentido de buscar esse equilíbrio de histórias a partir da inserção da história da África e afro-brasileira no currículo escolar teve início em 1977, com Abdias Nascimento (1978). Munanga (2015) bem retratou os efeitos de invisibilidade baseados na visão exclusiva do ponto de vista Europeu. Essa visão eurocêntrica decorreu da instituição de um novo padrão de poder e intersubjetividade mundial, conforme pontuou Quijano (2005).

Com aporte teórico em Fernandes (1978) compreendemos as nuances do racismo brasileiro a partir do “mito da democracia racial”. Munanga (1996, 2015) desvelou como as relações étnico-raciais foram sendo edificadas no Brasil. Gomes e Rodrigues descortinaram o protagonismo do Movimento Negro nos avanços da luta política. Schwarcz (2007) desnudou o mito da abolição como dádiva de uma princesa benevolente.

Muito embora tenhamos constatado que a Lei Federal nº 10.639/2003, posteriormente ratificada pela Lei Federal nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, tenham sido uma conquista social a partir do Movimento Negro, com a marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo (1995), reforçada pela Conferência de Durban, não podemos olvidar a atuação incansável do Senador Paulo Paim, autor do Projeto de Lei que resultou nessas legislações.

Quanto ao Estatuto da Igualdade Racial, essa lei ratificou a exigência de se implantar a história africana e afro-brasileira no currículo escolar, por conseguinte, no livro didático deve se prestar à ressignificação da participação dos negros na própria história brasileira. Portanto, a lei determinou uma nova abordagem sócio histórica e cultural desse grupo, ampliando o combate ao racismo e à visão eurocêntrica.

Muito embora a legislação que aprovou o Estatuto da Igualdade Racial tenha representado um salto de qualidade no disciplinamento das relações étnico-raciais, o projeto de lei sofreu inúmeras desfigurações, sendo que misto de alegria e de frustração foi bem definido pelo professor Munanga.

O estudo apontou que a necessidade de se estudar a história da África decorre, a uma, da própria formação do país que nasceu justamente do encontro de diversas culturas e civilizações, a duas, para arredar a visão equivocada da identidade homogênea em sua mestiçagem e da monocultura, conforme apontado por Munanga (2015).

Analisando o processo de construção de uma educação para as relações étnico-raciais no campo curricular, estudamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendemos os PCNs e a DCN como importantes ferramentas pedagógicas para levar à escola, pela primeira vez, o debate acerca das relações raciais, por vezes invisibilizada ou desqualificada pelos discursos da mestiçagem, da monocultura, resultantes do mito da democracia racial. Além do mais, representam o início da democratização e correção do abismo social entre grupos étnicos.

O PCN de História orienta trabalhar esse conteúdo a partir dos elementos culturais das nossas diferentes etnias, mostrando a importância de se trabalhar as questões atinentes às diferenças. Sem laivo de dúvidas, o ensino de História é um dos cenários propícios para

abordagem das diferenças étnico-raciais e culturais a partir do conhecimento da história do “outro” e de “nós”, resultando numa sociedade mais justa e igualitária. Através da construção desse saber é possível exaltar valores mais humanos, que despertem no aluno a compreensão da diferença e a necessidade de questionar as relações de poder que produzem a identidade e a diferença (SILVA, 2010), em busca de formar cidadãos cômicos de seu papel na construção de uma sociedade justa e solidária com ganho efetivo de qualidade de vida para todos, sejam iguais ou diferentes.

Quanto à DCN nos debruçamos sobre o Parecer CNE/CP 03/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constatando a evolução de *status* dos normativos para educação das relações étnico-raciais de simples documento de referência curricular para um documento de aplicação obrigatória aprovada por lei.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de trâmite e aprovação conturbada constatamos que a mesma pouco acrescentou acerca da educação para as relações étnico-raciais no componente curricular de História, para o Ensino Fundamental.

Por derradeiro, analisamos as Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, referente ao ensino de Ciências Humanas nos componentes de História, Geografia e Ensino Religioso para o ensino fundamental – 6º ao 9º ano, que serve como norte ao educador da rede pública municipal além de se apresentam como instrumento normativo assecuratório do direito de aprender do aluno. Não obstante tenhamos verificado uma boa vontade em se estabelecer as Matrizes Curriculares, a mesma padece de uma lacuna intransponível, posto que não disciplinou, para em seu volume 7 atinente ao componente História, a necessidade de se estudar temas afetos às relações étnico-raciais.

Ao analisarmos o livro como campo de pesquisa podemos perceber que o livro não é um elemento neutro, vez que nada é escrito por acaso, e ao disseminar conhecimento carrega em si a carga ideológica de quem o escreve ou para quem se escreve, conforme apontado por Bittencourt (1993). Constatamos, também, uma curva ascendente de pesquisas relacionadas ao livro didático. Segundo Bittencourt (1993), isso tem razão porque o Programa Nacional do Livro e do Material Didático é o maior programa do mundo em termos de investimento e distribuição gratuita de livros didáticos, fazendo o mercado editorial movimentar cifras milionárias, o que desperta o interesse do livro como objeto de pesquisa.

Ao analisarmos os livros didáticos “Araribá Mais História” do 8º e 9º ano, adotado pela Rede Municipal de Ensino em Uberaba, chegamos a uma conclusão que pode parecer, à

primeira vista, contraditória, isto porque, constatamos mudanças no livro didático, porém constatamos permanência também.

Nada mais prático do que exemplificar essa mudança e ao mesmo tempo a permanência do discurso estereotipado, permita-nos esse exercício:

Tomemos como exemplo de mudança a imagem utilizada na página 223 do Livro do 9º ano (Figura 39, p.149), vez que a mesma apresenta um homem negro, sentado em uma moderna cafeteria, trabalhando com recursos tecnológicos, tais como *wi-fi e laptop*, na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. A imagem não coloca o negro em espaço estereotipado de miséria e caos. Eis a mudança esperada pelo EIR.

Contudo, em situação diametralmente oposta à imagem, na p. 161 do mesmo livro didático, ao contar a história da África, lê-se seguinte informação: **“O mapa a seguir apresenta um intenso fluxo migratório na África, que expressa inúmeras dificuldades enfrentadas por vários povos no continente, com a fome, a pobreza, o avanço da AIDS e as guerras civis ou tribais”**. Eis a permanência!

Na referida passagem, o livro didático preferiu contar a história da África apenas pelos aspectos negativos, demonstrando uma visão homogênea do caos e miséria. Sequer foi proposta uma contextualização acerca da opressão e marginalização de povos que habitam aquele continente, para que o aluno compreendesse os porquês de determinadas condições de vida. Mas não é apenas isso, percebam que a África urbanizada e tecnológica constante da Figura 39, acima analisada, deu cenário para uma África onde se ressalta a pobreza e a quantidade de soropositivos, reforçando uma imagem inferiorizada do negro.

Parece-nos que os *insights* de mudança no livro didático de História observados a partir desta pesquisa se tratam mais de uma estratégia da editora para atender os critérios de avaliação estabelecidos no PNLD do que propriamente uma mudança de paradigma.

Não se pode negar que o livro didático teve um ganho qualitativo a partir da avaliação do MEC promovida pela comissão de especialistas, de modo que o racismo manifesto, ou seja, aquele explícito, é fator determinante ao expurgo do livro pelos avaliadores. Porém, as próprias editoras, cientes dessa possibilidade de serem alijadas de um mercado multimilionário, já apresentam um livro escoimado de qualquer racismo explícito. Contudo, o problema reside justamente no racismo implícito, cuja detecção é mais difícil. O racismo implícito é uma peculiaridade do racismo brasileiro, onde a discriminação está presente até mesmo em uma piada, assim a percepção do mesmo depende inclusive do viés ideológico do próprio avaliador.



Portanto, reforçamos a importância de pesquisas sobre o livro didático, pois estas se afiguram como uma considerável ferramenta de monitoramento não apenas do livro didático, mas também da própria avaliação a eles aplicada, sobretudo porque o livro assume um papel de portador da verdade científica.

Nessa perspectiva, a pesquisa indicou que o livro didático não incorporou, na sua integridade, as disposições do Estatuto da Igualdade Racial, pois muito embora o livro didático se apresente escoimado de qualquer resquício de racismo e discriminação explícitos, pois implicitamente, percebemos que o privilégio de construção do saber científico ainda é predominantemente eurocêntrico e mais recentemente estadunidense.

Assim, constatamos que o livro didático não produziu a esperada ruptura com a história hegemônica construída a partir do processo de colonização, pois embora o EIR tenha positivado a obrigatoriedade de ressignificação do papel do negro e sua contribuição para a história e da cultura brasileira, o mesmo ainda é retratado equivocadamente apenas como “escravo” sendo poucas as representações positivas a demonstrar para os alunos que os africanos possuíam conhecimentos, tecnologias, histórias e que muito contribuíram na formação da nação brasileira

Nessa toada, apercebemos que a contribuição cultural do negro foi reduzida tão somente ao samba. Portanto, perceptível que a Editora Moderna apresentou apenas e tão somente o necessário para que seu livro atendesse e se adequasse à demanda legal prevista no EIR. Entretanto, a estratégia de tratar apenas o mínimo formal com vistas a ser avaliada positivamente pelo MEC não é capaz de trazer os impactos significativos, estruturantes e necessários para uma educação que supere o racismo e as desigualdades por ele geradas em busca de uma sociedade com valores e respeito à diversidade racial.

Desta feita, por saber que as editoras utilizam-se de estratégias para cumprir formalmente os critérios de avaliação do MEC, bem como que se utilizam de aliciamento mercadológico para que seus livros sejam os escolhidos pelos professores, é tão importante o papel dos docentes nestas escolhas. Além disso, se mostra imperioso apoiar e fomentar, cada vez mais, a formação de docentes com aportes teóricos que lhes permitam uma análise crítica da historiografia brasileira, resultando assim na ruptura das interferências mercadológicas para escolherem livremente qual livro didático melhor contribui para formação de uma sociedade justa que aprenda a respeitar a diversidade.

Assim, em arremate final entendemos que a educação de qualidade é a redenção desta nação, contudo, esta responsabilidade não deve ser atribuída somente à escola, é necessário um

verdadeiro pacto social, com a participação de todos os atores sociais, em busca de uma educação que permita a convivência, coexistência e respeito mútuo entre todos os diferentes.

Encerramos com o ensinamento de Munanga, que permeou toda a lógica desta pesquisa, o qual transcrevemos:

O reconhecimento da pluralidade, o respeito das identidades e das diferenças não se fará romanticamente. Se fará através do jogo político, pois a existência da identidade do afro-brasileiro supõe a existência das identidades dos outros. No jogo político de negociação das identidades nascerá uma verdadeira construção da cidadania, sem a qual não existe democracia (MUNANGA, 1996b, p. 23).

## REFERÊNCIAS

ADÃO, Roseli. *A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de história do estado do Paraná*. 141fs. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/89>. Acesso em: 07 dez. 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única. TED Global, 2009. (18m35s). Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em 29 out. 2019.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes. *Curso de Direito Constitucional*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

AZEVEDO, Amailton Magno. Samba: um ritmo negro de resistência. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 70, p. 44-58, ago. 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0020-38742018000200044&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742018000200044&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 abr. 2021.

BATISTA, Antônio A.G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. *In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, história e história da leitura*, Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.

BAIRRO, Catiane Colaço de; ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchak. Livro Didático: um olhar nas entrelinhas da sua História. *In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA: “história, sociedade e educação no Brasil”*. Campinas: HISTEDBR, 2009. *Anais...* Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html). Acesso em 15 set. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952>. Acesso em: 3 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Alain Choppin e seu legado como Historiador e educador. *In: MORTATTI, Maraia do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina A. S. (Orgs.) História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*, Marília. Ed. Unesp. 2014

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 23ª edição. Editora Malheiros. 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

CAMPOS, Claudinei José. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. <https://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em 07 dez. 2020.

CALAÇA, Lucas. O estado democrático de direito à luz da Constituição Federal. *Jusbrasil*, 2015. Disponível em: <https://lucascalaca71.jusbrasil.com.br/artigos/189932692/o-estado-democratico-de-direito-a-luz-da-constituicao-federal>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAPOSSA, Romão. Algumas conseqüências da Conferência de Berlim (1884-1885) para a atual África. *Identidade*. São Leopoldo, vol. 7, pp. 10-18, 2005.

CARDOSO, Adalberto. Escravidão e sociabilidade capitalista: um ensaio sobre inércia social. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 80, p. 71-88, Mar. 2008. disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 24 abr. 2021.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para educação na diversidade. In: MARANHE, Elisandra A; MORAES, Mara Sueli Simão. (Org.). *Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania*. São Paulo: ed. UNESP, 2009, v. 2.

CARDOSO, Fernando Henrique. Pronunciamento do Presidente da República na Abertura do Seminário Multiculturalismo e Racismo (1996). In: SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1997.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, Preconceito e discriminação na educação infantil*, São Paulo: Contexto, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CINTRA, Benedito. *O Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília (DF): Fundação Cultural Palmares, 2012. 72 p. (Conheça Mais; v. 4).

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS. Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm). Acesso em: 20 jan. 2020

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.20, n.52, pp. 11-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

CORBISIER, Roland. Prefácio. In: MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DOMINGUIN, Lucas. Estudo sobre livro didático: processo atual? *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 10, n.1, jul. de 2011. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index/reped>. Acesso em 15 set. 2020.

ELIAS, Tatiane Oliveira. O tema do negro na visão de Géricault. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. abril/ maio/ junho de 2008 Vol. 5 Ano V n° 2 ISSN: 1807-6971 Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br). Acesso em 27 abr. 2021

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. In: IV ANPEDSUL, 2012. *Anais...* Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2938/569>. Acesso em 23 jan. 2020.

FERNANDES, Ana Claudia (org.). *Araribá Mais: História – 8ª ano*, 1. ed., São Paulo: Moderna, 2018a.

\_\_\_\_\_. (org.). *Araribá Mais: História – 9ª ano*, 1. ed., São Paulo: Moderna, 2018b.

FERNANDES, Florestan. *A constituição inacabada*. São Paulo: Editora Liberdade, 1989.

\_\_\_\_\_. *A integração do negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, pág. 257-272, agosto de 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em 07 dez. 2020

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93413>. Acesso em: 07 dez. 2020.

FISCHER, Ana Paula Berlatto Fão. *A Tutela Coletiva e o Estatuto da Igualdade Racial. Conteúdo Jurídico*, Brasília-DF, nov. 2017. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/50965/a-tutela-coletiva-e-o-estatuto-da-igualdade-racial>. Acesso em: 26 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAG, Barbara *et al.* *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Eduardo de. "Subdesenvolvimento Africano e suas raízes"; *Brasil Escola*, s/d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/subdesenvolvimento-africano-suas-raizes.htm>. Acesso em 08 mai. 2021.

GIANNETTI, Eduardo. *O elogio do vira-lata e outros ensaios*. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência Democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, out.-dez., 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013 disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 Mar. 2021

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. A LETRI A - 2002 Disponível em:< <http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em 08 mai. 2021.

GORDILLO, Agustín. *Princípios Gerais de Direito Público*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1977.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 1, pág.121-142, nov. 2001.

GUIMARÃES, Ulysses. Integra do discurso do Presidente da Assembléia Nacional Constituinte. Câmara dos Deputados, Brasília, 1988. Disponível em <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembleia-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/> acesso no dia 18/03/2021

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A.R. (2012). Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. Anais III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade Desafios e percursos na contemporaneidade. Em aberto. Disponível em [http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT\\_DE\\_LA\\_TAILLE\\_ELIZABETH.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf). Acesso em 05 abr. 2021

JESUS, Fernando Santos de. *O negro no livro paradidático*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.

JUSTEN FILHO, Marçal. *O Direito das Agências Reguladoras Independentes*. São Paulo: Dialética, 2002.

LESSA, Paula Batista. *Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores*. 2012. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

LIMA, Elício Gomes. Para compreender o Livro Didático como objeto de pesquisa. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.4, p.143-155, jan/abr. 2012.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, Jul. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 mar. 2021.

MACEDO, Elizabeth. A Imagem da Ciência: folheando um livro didático. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p.103-129, 2004.

MANFREDO, Maria Teresa. Desigualdade como legado da escravidão no Brasil. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, 20 set. 2012.

MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo: a expansão do capitalismo*. Belo Horizonte: Lê, 2000.

MÁRQUES, Fernanda Telles. A maldição das ruas e o estigma do pivete. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Araraquara, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3, p. 179-197, fev. 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p.7-32. Disponível em

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 07 dez. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os parâmetros curriculares em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 1996.

MORTARI, Claudia O. “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni M.; CORREA, Silvio M. (orgs.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016, p.54-67.

\_\_\_\_\_.; GABILAN, Katarina Kristie M. L. “Concordo, claro, que uma boa arte muda as coisas”: a escrita literária de Chinua Achebe e acrítica à colonialidade. *Sankofa*, São Paulo, v.10, n. 20, p. 56-73, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/143682>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Carta do ilustríssimo Prof. Kabengele Munanga às/aos Colegas, companheiras e companheiros do CNPIR. *Geledes*, 6 dez. 2010a. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-ilustrissimo-prof-kabengele-munanga-asaos-colegas-companheiras-e-companheiros-cnpir/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em 01 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *Resgate - Revista de Cultura*, nº 6. Campinas: Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas, dez. 1996, pp- 17-24.

\_\_\_\_\_. *Nova legislação e política de cotas desencadeariam ascensão econômica e inclusão dos negros, diz professor*. Entrevista concedida ao Pambazuka News [online], 1º de março de 2010b. Disponível em: <https://www.pambazuka.org/pt/security-icts/nova-legisla%C3%A7%C3%A3o-e-pol%C3%ADtica-de-cotas-desencadeariam-ascens%C3%A3o-econ%C3%B4mica-e-inclus%C3%A3o-dos>. Acesso em: 19 abr. 2021.

\_\_\_\_\_.; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de racismo mascarado*. 1. ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. 13 de maio uma mentira cívica. Discurso proferido pelo Senador Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição no Senado Federal. Brasília, 1998.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PAREDES, Marçal M. Da desconstrução dos estereótipos às peculiaridades da construção nacional nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). In: PAULA, Simoni M.; CORREA, Silvio M. (orgs.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016, p.54-67.



PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v.1, n.1, p.89-110, jun. 2012. Disponível em: [http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=15](http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=15). Acesso em 25 abr. 2021

PEREIRA, Maria Zuleide da C.; SANTOS, Edilene da S.. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, PB, n.1, mar/dez. 2008, p. 65-99. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/3642/2978>. Acesso em 07 mai. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 mar. 2021

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abril de 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25 abr. 2021

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

ROZA, Luciano Magela. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 13-34, mar. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso 23 jan. 2020.

SANTOS, Celso José. O Estatuto da Igualdade Racial Avanços, limites e potencialidades. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 23, p. 147-163, jul./dez. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da abolição brasileira. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da abolição brasileira. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; e GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SILVA, Neide Cristina da. *O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de história no ensino médio*. 2017. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1714>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educ. Pesqui*, vol.39, n.1, pp.127-143, 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 dez. 2020.

SILVA, Petronília Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA NETA, Segismunda Sampaio da. *História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2013-2015*. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e da Terra) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3367/1/SEGISMUNDA%20SAMPAIO%20DA%20SILVA%20NETA.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SILVA, Tatiana Dias. O Estatuto da Igualdade Racial. Texto para Discussão, nº 1712, *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)*, Brasília, 2012. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1249/1/TD\\_1712.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1249/1/TD_1712.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.73-102. Disponível em: [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a\\_producao\\_social\\_da.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm). Acesso em 10 mai. 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O movimento negro e os novos contornos do debate brasileiro sobre raça, etnia e democracia. *In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004. *Anais...* Universidade de Coimbra, 2004, p. 1-30. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel25/ValterSilverio.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Matrizes curriculares municipais*. Vol. 7 – Ensino Fundamental / 6º ao 9º ano / Ciências Humanas, 2014. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/educacao/Formacao%20Profissional/Matrizes/MATRIZES%20CIENCIAS%20HUMANAS.pdf>. Acesso em 07 jan. 2021

VIEIRA, Evaldo Amaro. Políticas sociais e direitos sociais no Brasil. *Comunicação & Educação*, n. 9, p. 13-17, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36299>. Acesso em: 18 mar. 2021.