

VANILDA GONÇALVES ABDALLA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM LIVRO DIDÁTICO (2005 – 2015)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: sujeitos, saberes e processos educativos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Guarulhos
2017

VANILDA GONÇALVES ABDALLA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM LIVRO DIDÁTICO (2005 – 2015)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: sujeitos, saberes e processos educativos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Edna Martins

Guarulhos
2017

Abdalla, Vanilda Gonçalves

A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015) / Vanilda Gonçalves Abdalla. – São Paulo, 2017.

XIV, 109f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Paulo.
Programa de Pós-Graduação em Educação

Título em Inglês: The academic production on racial ethnic relations in textbooks (2005-2015).

1. Educação. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Racismo. 4. Levantamento de teses e dissertações. 5. Livro didático.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

Chefe do Departamento:

Coordenador do Curso de Pós-Graduação: Luiz Carlos Novaes

VANILDA GONÇALVES ABDALLA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM LIVRO DIDÁTICO (2005 – 2015)**

Presidente da Banca:

Prof^a. Dr^a Edna Martins (UNIFESP/Guarulhos)

Banca Examinadora:

Prof^o. Dr^o. Pedro Paulo de Lima Barbosa (FIESI)

Prof^o. Dr^o. Luiz Carlos Novaes (UNIFESP/Guarulhos)

Prof^o. Dr^o. Luiz Renato Cordeiro (MACKENZIE)

À minha mãe que sempre me ensinou a persistir e conquistar meus objetivos.

Ao Josias, meu esposo, que na alegria e na angústia partilhou desse meu sonho.

À minha pequena Maria Luíza, alegria dos meus dias e da minha alma.

Agradecimentos

Esse percurso foi longe e intenso, com vários momentos significativos, reflexivos que me fortaleceram enquanto pessoa e enquanto profissional. Muitas pessoas contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, Edna Martins, pela orientação e parceria na realização desta pesquisa.

Aos professores Pedro Paulo e Luiz Novaes por aceitarem me ajudar nessa etapa tão importante com ricas contribuições.

Ao meu esposo, Josias, agradeço imensamente todo apoio, conforto, carinho e auxílio que me possibilitaram concluir esse curso.

À minha pequena e doce Maria Luíza, pois seu amor incondicional e afeto foram minhas fortalezas nessa etapa final. Espero que um dia olhe com orgulho para sua mamãe e consiga compreender a necessidade de tanta ausência.

À equipe do Berçário Palavra Viva, por cuidarem muito bem da minha pequena para que eu pudesse estudar, em especial a Silvana pelas palavras de incentivo.

À minha mãe Vânia e meu irmão Valter, pois sem vocês eu não teria iniciado essa jornada. Serei eternamente grata.

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram e compreenderam minha ausência em vários momentos.

Ao meu amigo Joesepeh, que mesmo longe e praticamente sem meios de comunicação, sempre que possível perguntava sobre minha jornada acadêmica e me incentivava a concluir o curso.

Aos meus alunos do SESI IV Centenário por vibrarem comigo a cada passo conquistado.

Aos colegas de trabalho e gestão escolar do SESI IV pelo incentivo, apoio e

compreensão nos momentos de grande angústia perante prazos tão apertados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que, com as aulas, contribuíram de forma significativa para a realização desta pesquisa, em especial a Professora Doutora Cláudia Panizzolo pelas palavras de incentivo.

Agradeço aos secretários da Pós-Graduação Erick Dantas e Jane Yamaguti pela disponibilidade em me auxiliar em vários momentos de dúvidas.

Aos meus companheiros de curso, pelas discussões, debates e trocas de experiências que fortaleceram minha jornada, em especial Júlia, Sidney e Edmundo. Obrigada pelos momentos de risos em momentos de tanta angústia.

Agradeço a todos que contribuíram para que eu pudesse concluir mais essa etapa significativa da minha vida.

SUMÁRIO

Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Lista de tabelas	ix
Lista de gráficos.....	x
Lista de siglas	xi
Resumo	xii
Abstract	xiii
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1- RAÇA E RACISMO NO BRASIL.....	24
1.1 Os desdobramentos das teorias raciais no Brasil.....	29
1.2 O Movimento Negro e a Educação.....	31
1.3 Uma breve contextualização da Lei 10.639/2003.....	38
CAPÍTULO 2- A PRODUÇÃO EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	42
2.1 Procedimentos metodológicos.....	49
2.2 Análise e discussão dos dados	51
2.3 Análise dos conteúdos dos trabalhos investigados.....	61
2.3.1 O livro didático e a história do negro no Brasil.....	61
2.3.2 O livro didático e a Lei 10.639/03.....	78
2.3.3 Conteúdos étnico-raciais no livro didático.....	92
Considerações finais.....	100
REFERÊNCIAS.....	104

Lista de Tabelas

Tabela 01- Programas de Pós-graduação no Brasil 55

Tabela 2- Universidades brasileiras nas quais os estudos se desenvolveram 55

Tabela 3- Organização analítica 57

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1- Expressões e palavras-chaves utilizadas e número de pesquisas encontradas.....	52
GRÁFICO 2- Universidades brasileiras nas quais os estudos se desenvolveram.....	53
GRÁFICO 3- Regiões brasileiras em que se desenvolveram os trabalhos selecionados.....	54
GRÁFICO 4- Produção por ano.....	56
GRÁFICO 5- Total de Teses e Dissertações.....	57
GRÁFICO 6- Classificação racial dos pesquisadores.....	60

Lista de siglas

CNE- Conselho Nacional de Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT- Instituto de Informação em Ciência e Tecnologia

IPEA- Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada

MEC- Ministério da Educação

MNU- Movimento Negro Unificado

ONU- Organização das Nações Unidas

PENAD- Plano Nacional de Desenvolvimento

PNDH- Programa Nacional dos Direitos Humanos

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF- Supremo Tribunal Federal

TEN- Teatro Negro Unificado

Resumo

Essa pesquisa teve por objetivo investigar as contribuições da produção acadêmica composta especificamente por dissertações de mestrado e teses de doutorado que enfocaram as questões étnico-raciais no livro didático para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, desenvolvidas entre os anos de 2005 a 2015. Por meio de análise bibliográfica, recorreu-se à plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e delimitou-se as produções do *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) de universidades brasileiras, apenas de Programas de Pós-graduação em Educação. Mediante os parâmetros estabelecidos, obteve-se acesso a 14 trabalhos que fizeram parte da amostra final analisada. A partir dos resultados concluiu-se que as produções apresentam alguns avanços em relação à implementação da lei 10.639/2003, como abordagens referentes às religiões de matrizes africanas e a maior presença de personagens negros nos livros didáticos, porém as manutenções de conteúdos com uma visão eurocêntrica, os silêncios em relação à resistência negra no Brasil e a falta de formação inicial e continuada de professores com foco na educação democrática ainda é uma constante. A partir da análise de tais produções pode-se constatar que os livros didáticos investigados em tais produções acadêmicas carecem de revisões constantes que possam garantir um ensino antirracista, com vistas à proporcionar uma educação étnico-racial, livre de segregações e exclusões.

Palavras-Chave: Educação. Relações Étnico-raciais. Racismo. Levantamento de teses e dissertações. Livro didático.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the contributions of academic production composed specifically of master's theses and doctoral theses that focused on ethnic-racial issues in the textbook for Elementary School II and Secondary Education, developed between the years 2005 to 2015. By a means of bibliographical analysis, the platform of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT) was used and the *Stricto Senso* (master's and doctorate) productions of Brazilian universities, only Postgraduate Programs in Education, were delimited. Using the established parameters, we obtained access to 14 papers that were part of the final sample analyzed. From the results, it was concluded that the productions present some advances in relation to the implementation of law 10.639 / 2003, as approaches regarding the religions of African matrices and the greater presence of black characters in the textbooks, however the maintenance of contents with a vision and the lack of initial and continuing teacher training with a focus on democratic education is still a constant. From the analysis of such productions it can be seen that textbooks investigated in such academic productions need constant revisions that can guarantee an anti-racist education with a view to providing an ethnic-racial education free of segregation and exclusion.

Keywords: Education. Ethnic-racial relations. Racism. Survey of theses and dissertations. Textbook.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tratou de um tema bastante relevante para a Educação nas últimas décadas: a questão das relações étnico-raciais. Nessa direção pretende-se compreender o quanto tal problemática tem sido discutida pelo meio acadêmico, mais precisamente em produções como dissertações de mestrado e teses de doutoramento que investigam tal temática em livros didáticos.

O período de levantamento no qual inclui esse estudo envolveu trabalhos acadêmicos dessas modalidades defendidos entre os anos de 2005 e 2015 no *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em Programa de Pós-graduação em Educação de universidades brasileiras. Essa escolha partiu do princípio que as instituições acadêmicas, as editoras e as escolas brasileiras tiveram dois anos para adaptarem os livros, planos de aulas e conseqüentemente as produções acadêmicas nos revelariam um cenário diferenciado em relação às questões étnico-raciais nos livros didáticos.

A preocupação com a temática surgiu em virtude da vivência em sala de aula, como professora de História, e do contato diário com os livros didáticos. Questionava-se sobre as contribuições das universidades brasileiras para os temas ligados à educação em sala de aula, mais precisamente, quais as reflexões críticas advindas dessas produções e quais os cursos de mestrado e doutorado apresentavam alguma preocupação com esse campo de estudo.

Para essa pesquisa consideramos as teses e dissertações que tratavam das relações étnico-raciais no livro didático, porém a amostragem não limitou-se às disciplinas, pois compreende-se a necessidade da análise e dos avanços do tema nos diversos componentes curriculares. Dentro do grupo de trabalhos selecionados, delimitou-se além de outros recortes específicos, tratados adiante algumas séries escolares a serem analisadas, ou seja, selecionamos teses e dissertações que envolvem a discussão das relações étnico-raciais no livro didático, apenas em estudos que trazem os conteúdos correspondentes ao Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

Compreendemos que ao trabalhar as questões étnico-raciais buscamos a contribuir para a concretização de uma educação e formação democráticas, pois tal ação implica em repensarmos os temas ligados à educação em sala de aula combatendo o racismo e seus derivados, ou seja, o preconceito e a discriminação racial e, desta forma,

seguirmos na direção da construção da cidadania das novas gerações, livre de visões que excluem e separam pessoas e instituições.

E para termos uma visão geral das condições da população negra no Brasil, recorreremos a um levantamento de dados estatísticos e a abordagem de alguns conceitos fundamentais para tratarmos das relações étnico-raciais em nossa sociedade.

E sobre racismo, compreendemos, tal como a definição de Munanga (2003) que assinala que:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003, p. 7).

Já com relação ao conceito de Discriminação Racial ou discriminação étnico-racial, de acordo com a Lei 1228, do Estatuto da Igualdade Racial (2010) diz respeito à:

(...) 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. (BRASIL, 2010).

Nesse caminho ao desenvolvermos um trabalho voltado para a compreensão das produções acadêmicas que analisam as questões étnico-raciais no livro didático, acreditamos que estamos atentos para um assunto de extrema relevância educacional e social, já que o Brasil é composto, de acordo com censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2014, por 53% das pessoas que se auto-declararam pretas ou pardas, o que corresponde à população negra que, por sua vez, ao longo do processo histórico pós-abolicionista tem buscado inserir-se em uma sociedade marcada por exclusões. Isso significa mais da metade da população brasileira, desde o século XIX, busca ser reconhecida socialmente, busca assegurar o seu direito a uma identidade.

Essas exclusões podem ser exemplificadas na esfera social, educacional, política e cultural, entre outras, mas um apontamento realizado pelo Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), de 2010, assinala principalmente o fator sócio- econômico relacionado às populações excluídas do país, demonstrando que nas últimas décadas o Brasil desenvolveu-se economicamente e esse avanço não proporcionou uma distribuição igualitária de riquezas, e, em consequência disso temos uma sociedade marcada pela desigualdade social e os grupos mais afetados pela condição de desigualdades, de acordo com o (PNDH), são os indígenas e os negros.

Analisando ainda as diferenças no qual a população negra enfrenta cotidianamente, recorreremos aos estudos de Charão (2011) que realiza um apontamento sobre as desigualdades sociais no Brasil apresenta um balanço dos indicadores socioeconômicos entre a população negra e esta corresponde à maioria nos setores econômicos que estão nas piores condições laborais, como trabalhos na agricultura, construção civil e trabalhos domésticos. Os negros estão, também, nas posições mais precárias, correspondendo ao maior número entre os profissionais não remunerados e assalariados sem carteira assinada.

Outro dado apontado por Charão (2011) diz respeito à taxa de homicídios:

Um número estarrecedor é do aumento de homicídios de negros, especialmente entre os jovens. Segundo o Mapa da Violência, editado pelo Ministério da Justiça e pelo Instituto Sangari, o número de brancos mortos vem diminuindo ao longo dos anos, enquanto os casos envolvendo negros aumentam. Em 2008, o número de jovens negros de 18 a 25 anos vítimas de homicídio foi 134% maior do que o de jovens brancos (CHARÃO, 2011. p. 28).

Podemos constatar, diante da análise realizada por Charão (2011), os desafios diários no qual a população negra está submetida, seja na busca por uma oportunidade digna de trabalho e até mesmo pela sobrevivência, principalmente entre os jovens, que correspondem ao grupo mais vulnerável.

Com relação ao nosso campo de análise, ou seja, a área da educação recorreremos a alguns relatórios divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), com base no PNAD de 2006 e 2007, divulgando algumas dificuldades da população negra em relação ao acesso e permanência na escola.

Segundo o (MEC), com uma notícia publicada na página do Ministério da

Educação em doze de maio de 2009¹, o Brasil conta com 53 milhões de estudantes em diversos níveis e modalidades de ensino. No entanto o atendimento às populações brancas e negras revelam grandes desigualdades relacionadas ao acesso e permanência da população negra desde a educação infantil até o ensino superior.

Na Educação Infantil, por exemplo, o apontamento do MEC, de acordo com as pesquisas realizadas pelo Plano Nacional de Desenvolvimento (Pnad), de 2006, apenas 13% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches, já o percentual de crianças brancas matriculadas na mesma modalidade de ensino correspondiam a 17,6%. Na pré-escola a porcentagem de crianças brancas matriculadas correspondiam a 65,3%, já as crianças negras correspondiam a 60,6%.

Ainda, de acordo com o MEC entre os jovens brancos de 16 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório. Na população negra dessa faixa etária, apenas 30% alcançaram essa escolaridade. Dentre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, a taxa de analfabetismo é da ordem de 8%. Para essa mesma faixa etária das crianças negras o índice é o dobro.

Para o Ensino Médio, o quadro não é diferente. Ainda com base na Pnad 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentavam a escola; na população negra o índice cai pela metade. Recortando a faixa etária para 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, enquanto os negros, uma taxa de apenas 33%.

Os dados do PNDH, de 2010, relacionando o avanço econômico do Brasil e sua desigualdade social, demonstraram claramente um maior impacto para a população negra e o quanto ela está em desvantagem em relação às demandas sociais e educacionais e, desse modo, torna-se fundamental repensar a educação a partir das questões étnico-raciais, mais precisamente, revelando a emergência quanto às práticas educacionais excludentes e as políticas públicas em território nacional.

Quanto às desigualdades raciais presentes na Educação, identifica-se que, por

¹ Trata-se de uma notícia divulgada no site do Ministério da Educação, apontando a desigualdade racial existente no sistema de ensino brasileiro e como base de dados, o Ministério da Educação recorreu aos dados divulgados pelo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) no ano de 2007. Nessa reportagem o MEC disponibiliza informações comparativas em relação ao processo educacional entre a população negra e a população branca e negra, desde a educação infantil até o ensino superior e como percurso necessário para revertermos o cenário, o MEC anuncia a criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana, ou seja, a implantação da Lei 10.639/2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/13406-pesquisas-registram-a-desigualdade-racial-nos-sistemas-de-ensino>

parte das políticas públicas, foram desenvolvidos vários debates em prol das chamadas políticas afirmativas, entendidas de acordo com a Secretaria Especial de políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) como:

(...) políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo. As ações afirmativas no Brasil partem do conceito de equidade expresso na constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos àqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido à discriminação e racismo. Uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, a ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados (SEPIR, 2005, p. 35).

A Seppir atua juntamente com o governo e a sociedade na construção, realização e acompanhamento do cumprimento das ações afirmativas em diversas áreas como na saúde, educação, no trabalho, na área voltada para juventude e mulheres, entre outras. No ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que as ações afirmativas passariam a ser consideradas constitucionais e políticas fundamentais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no Brasil.

Uma das medidas que ocorreram como meio de erradicar o racismo em nosso país, diz respeito à criação, no ano de 2010, do Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece um conjunto de 65 regras e princípios jurídicos para coibir a discriminação racial e definir políticas públicas que promovam a mobilidade social de grupos historicamente desfavorecidos, no entanto, as políticas de ações afirmativas e o Estatuto de Igualdade Racial por si só não são capazes de resolver a problemática que envolve as relações étnico-raciais presentes na educação brasileira no sentido de atingir uma instituição em que se preze a democracia e a equidade social.

Portanto, nessa direção defende-se a ideia de que é urgente e necessária a realização de pesquisas que focalizem como as questões das relações étnico-raciais vem sendo tratadas pelos cientistas em seus estudos acadêmicos. Ter um mapeamento dessas pesquisas significa termos subsídios para repensarmos as políticas públicas no Brasil, além de podermos nos atentar para formas de contribuir, problematizar, apontar e analisar os avanços e retrocessos das questões étnico-raciais no Brasil, dentro da

perspectiva educacional.

Avaliar as condições práticas das políticas de ações afirmativas, que visam uma igualdade e oportunidade a todos, nos remete a outra proposta governamental que é reverter à representação negativa dos negros. E um dos mecanismos utilizados para propagação dessas representações negativas e voltados para os ideais eurocêntricos, foi o livro didático.

O livro didático é um material manipulado diariamente por alunos e professores, suas informações chegam a todas as instituições de ensino, público ou privado. Em se tratando do ensino público, cabe destacar que por meio do decreto nº 91.542 de 01/08/1985, o Governo Federal elaborou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com destaque maior pela obrigatoriedade e gratuidade na distribuição e desde 1994 estabeleceu entre outras medidas, um fluxo regular de recursos para aquisição e distribuição de livros em todo o país, ou seja, os livros didáticos brasileiros passam periodicamente por uma análise e reformulação antes de circularem gratuitamente nas escolas. Desde então, o Ministério da Educação divulga o chamado “Guia de Livros Didáticos” que são resenhas dos títulos considerados aprovados e esse guia é encaminhado às escolas e os professores escolhem, de acordo com os títulos disponíveis para sua disciplina, e adotam os que se adequam a proposta pedagógica da escola.

Em virtude de ser um material manipulado diariamente e, muitas vezes, corresponder o único ao qual o aluno tem acesso, o livro didático possui um peso na formação educacional, cultural e cidadã. O livro didático apresenta manifestações culturais, podendo ser compreendido como produtor de representações histórico-sociais capazes de reforçar estereótipos, ressaltando o eurocentrismo presente no sistema educacional brasileiro.

Sobre o eurocentrismo, cabe ressaltar que ao fazer um levantamento sobre o assunto, Benedicto (2016) nos aponta nove características pertinentes a esse fenômeno, são elas:

A) produto da modernidade; b) uma crença metafísica na superioridade da existência europeia; c) é uma ideologia que pretende justificar a dominação dos europeus; d) é um paradigma; e) considera os filósofos Immanuel Kant e George Hegel como pensadores fundamentais na elaboração e consolidação desta ideologia e paradigma; f) considera a cultura europeia universal; g) está relacionada ao racismo; h) negam as tradições não europeias; i) considera que o seu desenvolvimento não recebeu contribuições dos povos não europeus e teve origem na Grécia Antiga. (BENEDICTO, 2016, p. 57).

Apesar dessas tendências para definição de eurocentrismo, sobretudo a que diz

respeito a uma ideologia que pretende justificar a dominação dos europeus, Benedicto (2016) faz outro apontamento do qual entendemos ser o mais apropriado para abordagem do tema, o eurocentrismo como traço cultural do Ocidente, trazendo a ideia do europeu como a forma mais perfeita do ser humano, que seu progresso rumo à civilização ocorreu sem a contribuição de outros povos e, portanto, seu modelo de civilização que deve ser imposto como referência para outras nações e cultura.

E como o livro didático apresenta manifestações culturais, podendo ser compreendido como produtor de representações histórico-sociais, nossa análise percorre o caminho de olhar de forma crítica as representações históricas e culturais contidas no mesmo e por meio das produções acadêmicas, capaz de reforçar estereótipos por meio do sistema educacional brasileiro.

Para Martins (2016) ao longo do percurso histórico de combate ao racismo no Brasil, muitas foram às denúncias de racismo institucional e os flagrantes mostravam a ideologia escolar dominante representada nos livros didáticos, na maneira como os professores eram formados e no tratamento dado aos alunos.

Um breve levantamento bibliográfico nos proporciona um entendimento maior sobre a emergência de focalizar estudos para as questões étnico-raciais no espaço escolar, sobre o livro didático. Em Carmo (2016), Camargo (2013), Cordeiro (2015), Duarte (2014), Gonçalves (2011), Longo (2016), Munanga (2005), Silva P. (2016), entre outros, encontram-se vestígios de uma educação não igualitária nos materiais didáticos.

Todos esses trabalhos assinalam a importância de um olhar mais atento para esse material que diariamente ocupa lugar central nas práticas educativas de estudantes na escola pública e particular brasileira. Esses pesquisadores, também são unânimes em reconhecer em suas análises que tal educação excludente apresenta situações de aprendizagem, nos livros didáticos, que não contemplam toda a sociedade brasileira e que na maioria das vezes assume uma postura racista a partir do momento em que não traz referências sobre as contribuições dos tradicionais povos africanos para a formação social do Brasil. Esses estudos também mostram que o racismo está presente nos livros didáticos, na medida em que apontam a população negra como um povo não pertencente ao passado histórico do Brasil e do mundo, sendo tratados como inexistentes até o momento de contato com os povos europeus.

Para entendermos os desdobramentos do racismo no âmbito escolar, recorreremos a Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (2003), que analisa as expressões racistas

nos livros didáticos constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo no cotidiano brasileiro, pois apesar das denúncias e ações para combatê-lo, há na sociedade brasileira a predominância do mito da democracia racial, ou seja, a tendência de não reconhecer que existe racismo no Brasil. Utilizaremos o termo “Mito da democracia racial” para referência a postura da sociedade brasileira perante o racismo, pois essa parte do pressuposto da inexistência do racismo uma vez que Gilberto Freyre (1933) destacava a relação de harmonia entre o sujeito submetido à condição de escravo e seu senhor, ou seja, apesar do regime de escravidão, existia uma democracia entre as diferentes etnias. Santos et al (1989) destaca que o conceito de raça a partir da perspectiva genética, o DNA, perdeu parte de sua credibilidade no Brasil, enquanto conceito científico, mas está presente no âmbito cultural, político, social e econômico.

Em Munanga (1986) a inexistência da raça no Brasil seria decorrente do processo de miscigenação que diluiria os supostos traços naturais advindos das três raças que fundaram a população. Portanto nesse trabalho, partiremos da inexistência biológica do termo raça, mas o reconhecendo como um constructo teórico a partir do qual podemos discutir as relações étnico-raciais.

Investigar como as relações étnico-raciais aparecem nas produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre o livro didático, significa poder contribuir de forma crítica para o combate do racismo e seus derivados, problematizando e debatendo crenças arraigadas na sociedade brasileira como o mito da democracia racial. Desse modo, a partir do objetivo central desse trabalho, busca-se também responder as indagações iniciais que levaram a este estudo, quais sejam: identificar, analisar e problematizar como as teses e dissertações abordam as questões étnico-raciais no livro didático.

Nessa direção, a metodologia utilizada para realização da pesquisa passou por um levantamento das produções acadêmicas (mestrado e doutorado) que estudaram as relações étnico-raciais no livro didático. Os procedimentos de coleta de dados constaram de levantamento na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nos períodos de 2005 a 2015. De modo mais específico essa investigação buscou:

1. Analisar e descrever as características gerais da produção acadêmica sobre Livro didático e relações étnico-raciais no Brasil nesse período;
2. Realizar um mapeamento sobre livro didático e relações étnico-raciais no Brasil depois da lei 10639/03;

3. Levantar as principais contribuições dos trabalhos selecionados, a partir de um mapeamento de universidades, autores e áreas específicas de estudos nesse campo;
4. Sistematizar e organizar as metodologias utilizadas pelos autores, assim como os referências teóricas utilizados em cada uma das produções a partir de categorias específicas de análise;

Essa pesquisa é organizada em quatro capítulos. No primeiro procuramos conceituar o racismo recorrendo aos trabalhos de Munanga (2003) e de Guimarães (2003). Buscamos analisar os desdobramentos das teorias raciais no Brasil, o surgimento dos movimentos negros, com destaque para suas lideranças em São Paulo, com as reivindicações na busca da igualdade social e o direito à educação. Por fim, contextualizamos a Lei 10.639/ 2003 apresentando os fatores históricos que contribuíram para a sua implementação.

No segundo capítulo, nos dedicamos a expor os nossos procedimentos metodológicos, mais precisamente, uma análise bibliográfica dos autores escolhidos para o nosso percurso. Investigamos os conteúdos - argumentos e análises – presentes nas dissertações e teses selecionadas. Criamos três categorias para melhor compreendermos e sistematizarmos os dados selecionados para a nossa amostragem e por fim, reservamos as nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1 – RAÇA E RACISMO NO BRASIL.

Esse capítulo tem por finalidade apontar alguns fatores históricos da sociedade brasileira que contribuíram para a implantação da Lei 10.639/2003², que torna obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo educacional do Brasil. Essa lei busca propor uma educação para as relações étnico-raciais, comprometendo-se em reconhecer diferentes grupos raciais e étnicos que formaram o Brasil, valorizando diferentes noções de mundo, vivência histórica, com políticas públicas educacionais mais democráticas.

Para contextualização, nesse capítulo, dos fatores históricos que favoreceram a implantação da lei, retrocedemos historicamente para conceituar o racismo em nossa sociedade e seus desdobramentos no campo da Educação. A partir de uma abordagem qualitativa realizamos a análise e revisão bibliográfica sobre o assunto das relações étnico-raciais na educação. Para tanto, recorreremos à leitura de autores como Fernandes (1978), Silva P. (2007), Munanga (2003), Longo (2016), Martins (2016), entre outros.

Historicamente, de acordo com o professor e antropólogo Kabengele Munanga (2003), a sociedade brasileira projetou-se branca e, para tanto, buscou respaldo científico para a política de branqueamento da população. Entre os nomes que fortaleceram esse movimento encontram-se Raimundo Nina Rodrigues, autor de *“As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”* (1894), Oliveira Vianna autor de *“Raça e assimilação”* (1932) e Sílvio Romero com sua obra *“Etnografia Brasileira”* (1888).

Por outro lado, teremos, segundo Munanga (2003), a propagação do mito da democracia racial, com a obra de Gilberto Freyre *“Casa grande e senzala”* (1933), cuja preocupação foi destacar a harmonia existente entre o senhor escravocrata e o negro submetido à condição de escravo. De acordo com o autor, não havia embates e tensões, mas sim um cenário confortável para ambas as partes.

Para Antônio Sergio A. Guimarães (2003), as ideias propagadas por Gilberto

² Sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e da África, cabe destacar que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e foi substituída pela Lei 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Freyre de que a cultura brasileira criada a partir da ocupação portuguesa, ou “o mundo que o português criou”, apresenta uma “democracia social” mais significativa que a democracia política desenvolvida pelos anglo-saxões e os franceses e sobre essa democracia social decorrente da miscigenação brasileira, ressalta que:

O termo “democracia racial” passa, portanto, a carregar e sintetizar uma certa constelação de significados. Nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação; um Brasil, que passa a ter samba, passa a ter um pouco da cultura negra, que até aqui não existia, pois se, no Império predominou a mística do índio, e na República a mística do imigrante europeu, somente na Segunda República o negro vai dar coloração à nação, a ideia de nação mestiça (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

Podemos compreender que Guimarães (2003) faz uma análise crítica a democracia racial argumentada por Gilberto Freyre, inclusive demonstra o caminho percorrido pelo autor para exibir a diferente colonização realizada pelos portugueses, a colonização com a miscigenação, apontando nesse contexto a inexistência do termo raça e a cor como um fator acidental, porém de pouca relevância, pois o que predomina “no mundo que o português criou” é o fato de sermos povos de uma só nação, pacífica e mestiça.

Ainda sobre a proposta do branqueamento do Brasil levado pelas elites do final do século XIX e início do XX, segundo Munanga (2003), um dos caminhos encontrados para concretizá-lo foi trazer famílias europeias para o país, substituindo a força trabalho dos negros e supondo que gradativamente a sociedade passaria pelo processo histórico de mestiçagem e conseqüentemente prevaleceria às características da “raça branca”.

Charão (2011) descreve, com base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que ao entrevistar pessoas de diferentes grupos étnicos sobre a existência do racismo no Brasil, a devolutiva era negativa, por outro lado, um grupo expressivo de pessoas alegou ter sofrido racismo, ou seja, seguimos uma equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial.

Portanto, podemos afirmar que a visão racista cria divisões das populações humanas. A partir de uma perspectiva racial são definidas características físicas que seriam comuns, a determinadas pessoas, o que leva ao estabelecimento de padrões físicos associados a questões psicológicas, morais e intelectuais, criando, dessa forma, uma hierarquia racial que conseqüentemente passam a conduzir meios de segregação e

discriminação de grupos e pessoas.

Ainda sobre a hierarquia social decorrente da classificação das raças, Munanga (2003) nos questiona:

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humana (MUNANGA, 2003, p. 2).

O Brasil é um país multicultural e multi-racial, pois sua formação étnica incluiu indígenas, europeus, negros e asiáticos, e esses conceitos científicos contribuíram para manutenção de uma hierarquia e, assim, assumir essa identidade diversificada tornou-se um desafio, pois ao tentarmos seguir as tendências sociais eurocêntricas fracassamos, porque nossa realidade apontava para embates sociais e resistências.

Silva (2007) afirma que o Brasil passou a assumir sua identidade multicultural a partir do momento em que os oprimidos passaram a reagir. O fato de a diversidade cultural brasileira ficar em oculto contribuiu para que indígenas, negros e os empobrecidos sentissem como não pertencentes à sociedade.

Ainda sobre a classificação da raça humana, Munanga (2003) aponta outro elemento que, a partir do século XVIII serviu de parâmetro para a divisão das raças, a cor da pele. A partir desse período, no imaginário coletivo e na terminologia científica, a raça humana passou a ser classificada como branca, negra e amarela, nomenclaturas que continuam em uso até os dias atuais.

Essa designação se deu de acordo com a concentração de melanina e a ela é atribuída à definição do tom de pele, dos olhos e do cabelo e sobre esse aspecto, Munanga (2003) ressalta que:

A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial (MUNANGA, 2003, p. 3).

Mesmo tratando-se de um critério relativamente artificial, a melanina continuou servindo de parâmetro para classificação das raças. No século XIX acrescentou-se outros critérios morfológicos, como o formato do nariz, os lábios, formato do queixo, do crânio, do ângulo facial, entre outros, o que Munanga (2003) denomina fatores determinantes para aperfeiçoar a classificação.

Em virtude dos avanços da Genética humana, no século XX, foi possível identificar que havia no sangue componentes químicos mais precisos para se consagrar a divisão entre os grupos humanos. Munanga (2003) evidencia que era possível constatar em determinados grupos sanguíneos algumas doenças hereditárias, entre outros elementos da hemoglobina, com mais frequência em algumas raças do que em outras, contribuindo para o chamado marcador genético, termo utilizado pelos geneticistas.

Ainda sobre o levantamento científico, com início no século XVIII e até o século XX que nos interessa é que o cruzamento de todos os elementos possíveis, ou seja, o fator da melanina, os critérios morfológicos e químicos deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub- sub-raças e sobre essa constatação, Munanga (2003) ressalta que:

As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc (MUNANGA, 2003, p. 4).

Somado os esforços dos cientistas em classificar a humanidade, com as discrepâncias dos resultados de testes genéticos, as Ciências Biológicas, juntamente com a genética humana e a biologia molecular e bioquímica foi possível concluir que raça não é uma realidade biológica, mas sim um conceito ineficiente para descrever a diversidade humana.

Para Guimarães (2003), as raças são cientificamente uma construção social, são resultados de discursos e sobre esse efeito ressalta que:

Usando essa ideia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a ideia de raça faz sentido. O que são raças para a Sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que

usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Portanto, em Guimarães (2003) identificamos um posicionamento, dentro da área de estudos da Sociologia, quanto ao conceito de raça respaldado em traços fisionômicos, de fenótipo ou genótipo. Esse conceito não possui nenhum respaldo científico, são construções sociais que integram um discurso e esse passa a fazer parte do imaginário social para explicar determinados comportamentos morais, intelectuais e psíquicos.

A partir dos anos 1964, segundo Guimarães (2003) houve no Brasil manifestações de crítica a “democracia racial”, esse movimento ganhou forças a partir de 1978 com os Movimentos Negros Unificado, reintroduzindo na sociedade o discurso de raça e contestando a origem africana como fator fundamental para identificar os negros.

Portanto, dentro dessa perspectiva do MNU o negro precisava cultivar sua origem africana, falar dos antepassados e dos ancestrais e valorizar as contribuições da cultura africana para sua formação enquanto cidadão que precisava reinventar sua origem, logo a ideia de raças volta a ser debatida no Brasil, estando presente nos discursos sobre nacionalidade.

Ao abordar as teorias de Gilberto Freyre enquanto mito, Guimarães (2003) ressalta que:

Mito não é só uma falsa ideologia, mito é uma coisa mais importante do que o que vocês acham; mito, na verdade é um discurso sobre as origens das coisas, um discurso sobre o dia a dia, que não precisa ser real, ao contrário, é efetivo apenas na medida em que orienta a ação das pessoas, em que dá sentido às relações sociais do dia a dia. Nesse sentido, o mito da democracia racial é e continua sendo muito importante para a ideia de nação brasileira (GUIMARÃES, 2003, p. 104).

Dentro da perspectiva apresentada por Guimarães (2003), vale destacar que trata-se de um discurso presente no imaginário social, orientando as ações das pessoas e contribuindo para um falso argumento de igualdade racial no Brasil, no entanto o MNU contestou essa teoria, os espaços acadêmicos passaram a debater o tema e as políticas de ações afirmativas buscaram e atuam buscando reparar os desdobramentos da “democracia racial” nas diversas esferas sociais.

A maior dificuldade em abordar as questões raciais, segundo Munanga (2003)

não está na classificação racial realizada pelos naturalistas³ do século XVIII e XIX, mas sim em seus desdobramentos, pois eles não restringiram seus trabalhos à categorização física, fizeram na intenção de estabelecer uma hierarquia pautada em uma escala de valores entre as raças e sobre esse processo, o antropólogo argumenta que:

O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5).

Apesar do fracasso da classificação racial por meio das Ciências Biológicas, a hierarquia foi mantida e ao longo do século XX passou a ser disseminada como uma pseudociência, atuando mais com conteúdos doutrinários do que científicos e, o fato de terem um “respaldo científico” comprovando a superioridade dos brancos serviu de fio condutor para o processo da barbárie da escravidão nos continentes africano, americano e asiáticos. Portanto, o conceito de raça, empregado hoje, não tem relação com o fator biológico, mas sim ideológico e como tal ofusca a relação de poder e dominação.

1.1 OS DESDOBRAMENTOS DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL.

Sobre os desdobramentos da dominação do homem branco, recorreremos ao sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes (1978), pois esse realizou alguns trabalhos voltados para a centralidade dos negros na sociedade brasileira, do povo escravizado a trabalhador marginalizado.

Desde os anos de 1970, Fernandes (1978) procurou mapear a situação da população negra na transição de força trabalho para um “problema social”. Nesse contexto, procurou destacar as discrepâncias sociais dos negros na emergência da

³ Sobre os viajantes naturalistas, é importante destacar que trata-se de expedições científicas que buscaram cartografar e inventariar as terras e gentes dos territórios que a Europa em processo de expansão conquistou.

burguesia, os desafios da liberdade, sem as mínimas condições de manterem-se em virtude da falta de oportunidade de trabalho.

Com a chegada das famílias europeias ao Brasil, os negros não conseguiram ingressar no mercado de trabalho e aquele que outrora foi responsável pelo progresso e força de trabalho que proporcionou o acúmulo de riquezas para vários senhores de engenho e fazendeiros, agora não atendia as expectativas de trabalho em condição de assalariado. Sobre esse cenário, Fernandes (1978) aponta que:

Em termos de sua situação na estrutura de poder da sociedade, viam-se naturalmente barrados das tendências da evolução capitalista vinculada à atuação econômica e dos círculos mais dinâmicos das camadas dominantes. Em confronto com aqueles que tentavam construir um futuro promissor com base num presente laborioso e árduo, viviam-se privado do substrato material e moral que ampara, estrutura, dá sentido e confere persistência aos esforços criadores de indivíduos em todas as esferas da vida, inclusive, especialmente na economia (FERNANDES, 1978, p. 58).

Podemos afirmar, com base nos apontamentos de Fernandes (1978), que o negro foi barrado da sociedade capitalista em ascensão, por mais que tivessem a expectativa em construir uma nova vida, pensando em um trabalho longe da barbárie no qual foram submetidos, não conseguiam concretizar, pois dentro do novo contexto social, o negro deixou de participar da economia e não pode desfrutar qualquer vantagem da mesma e sobre isso, o sociólogo ressalta que:

Os negros e os mulatos ficaram à margem ou se viram excluídos da prosperidade geral, bem como de seus proventos políticos, porque não tinham condições para entrar nesse jogo e sustentar suas regras. Em consequência, viveram dentro da cidade, mas não progrediram com ela e através dela. Constituíram uma congêrie social, dispersas pelos bairros, e só partilhavam em comum uma existência árdua, obscura, muitas vezes deletéria. Nessa situação, agravou-se, em lugar de corrigir-se, o estado de anomia social transplantado do cativo (FERNANDES, 1978, p. 99).

É importante destacar que ele busca avaliar as condições do negro na sociedade brasileira, com um recorte destinado à cidade de São Paulo, pois essa apresentou um rápido crescimento comercial e urbano e desempenhou um papel significativo na economia brasileira. Por se tratar de uma cidade em constante crescimento, recebeu uma quantidade expressiva de imigrantes e migrantes, muitos deles negros que sonhavam em

conseguir uma vida nova na cidade, no entanto, mesmo livres não conseguiu desempenhar um papel participativo na sociedade.

Cabe ressaltar que em sua obra, Fernandes (1978) faz uma comparação com a condição do homem branco e a do homem negro na sociedade brasileira e ao fazer um levantamento das transformações econômicas do Brasil, ressalta que mesmo obtendo uma evolução comercial e urbana, algumas estruturas do chamado “antigo regime” manteve suas características no imaginário social, entre elas a falsa crença de superioridade da raça branca em relação à raça negra.

Entendemos ser fundamental ressaltar que não é nosso objetivo estender nossa análise com foco no crescimento urbano e econômico de São Paulo, no entanto compreendemos que por ser o Estado com o maior avanço em termos financeiros, recebeu um volume expressivo de trabalhadores e conseqüentemente torna-se alvo de investigação uma vez que a população negra não conseguiu inserir-se nesse contexto de avanço econômico. Outro ponto a destacar na análise de Fernandes (1978) é que desde os anos de 1970 havia no Brasil acadêmicos engajados na luta pelas questões étnico-raciais, principalmente da população negra e os movimentos sociais emergentes dos anos de 1930.

1.2 O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO.

Para tratarmos das relações étnico-raciais nas produções acadêmicas, com foco nos livros didáticos, fez-se necessário compreender as contribuições do Movimento Negro, aliados a uma conjuntura internacional, Federal e Estadual, em relação à luta pelo direito de acesso e permanência nos espaços escolares.

Mediante a convivência histórica de desigualdade social e a presença marcante das injustiças herdadas do período colonial, a população negra sentiu a necessidade de promover ações em prol da igualdade e sobre essa postura, Fernandes (1978) destaca que:

Essa reação, como não podia deixar de suceder, partiu dos seguidores “espoliados” ou “prejudicados” da coletividade. Sob os olhos impassíveis, perplexos ou hostis dos “brancos”, ergue-se o “protesto negro”, como o “clarim da alvorada”, inscrevendo nos fatos históricos da cidade os pródromos da Segunda Abolição (FERNANDES, 1978b, p.8).

Com o apontamento de Fernandes (1978), compreendemos que a população negra, adotou uma postura de resistência às imposições e exclusões sociais, pois mesmo com o processo abolicionista eles não conseguiram ganhar espaço em uma sociedade que buscava a prosperidade, crescimento econômico, implantação de indústrias e urbanização.

Sobre o termo “Segunda Abolição⁴”, entendemos que Fernandes (1978) destacou a causa raiz da discriminação no Brasil, porque o processo abolicionista não foi capaz de promover a ascensão social do negro, pelo contrário, manteve os ideais discriminatórios do antigo regime e com a liberdade, coube ao negro ocupar os postos de trabalhos inferiores e como ressaltado pelo sociólogo brasileiro, sobreviver em uma cidade em expansão. Coube ao negro mobilizar-se para deixar de ocupar o espaço social para viver como agente envolvido nas questões sociais.

Entre as muitas formas de demonstrar a união e conscientização política, Fernandes (1978) destaca a imprensa negra, com os jornais, “*O Bandeirante*” (1918), “*O Getulino*” (1919), criado por Lino Guedes (1897-1951) e Benedito Florêncio, que teve por objetivo atuar na luta pela inserção social do negro e posteriormente foi responsável pela cobertura das festas cívicas que ocorriam no meio negro. “*O Alfinete*” (1918), “*O Kosmo*” (1924). Além desses jornais, surgiu o “*Clarim*” em 1923, fundado por José Correia Leite (1900-1989) e Jayme de Aguiar, posteriormente esse jornal recebeu o nome de “*Clarim D’ Alvorada*”, com a ideia inicial de tratar de literatura, no entanto um ano depois tornou-se um jornal doutrinário e de luta, segundo Fernandes (1978), já Benedicto (2016) entende que esse jornal foi o “grito de protesto” responsável pelo surgimento da Frente Negra Brasileira que foi fundada em 16 de setembro de 1931 num clima de inquietação e de ansiedade, pois desde 1827 vários grupos, tendo à frente o *Clarim da Alvorada*, vinham preparando o terreno para uma organização desse tipo. Por isso, segundo Fernandes (1978), ela foi recebida com júbilo e congregou, no início, “todos os grupos existentes no meio negro”. A palavra frente estava muito em voga, quando Isaltino Veiga dos Santos em companhia de outros negros, incluindo Francisco Costa Santos reuniram-se e optaram por fazer um trabalho de agitação e associação no “Meio Negro”. O efeito imediato foi espantoso. Em pouco tempo, contavam com milhares de membros, com um forte núcleo liderado em São Paulo e vários outros pelo interior e em outros Estados. Manteve ainda, a partir de 18 de março de 1933, um jornal

⁴ Cabe ressaltar que a Primeira abolição corresponde a Lei Áurea de 13 de Maio de 1888.

próprio, *A Voz da Raça*, e colocou em prática um programa de partidarismo que não havia alcançado sincronismo em outras tentativas.

A Frente Negra Brasileira tinha como proposta unir a população negra a partir de uma postura brasileira, ou seja, não ignorando os valores africanos e afro-brasileiros, para tanto, procurou reunir os negros a fim de criarem uma solidariedade global, não atuando mais em grupos isolados. E enxergavam na educação um caminho possível para concretizarem esse projeto de unificação e sobre essa postura, Fernandes (1978) recorre aos objetivos formalizados, em 1936, pela Frente Negra Brasileira. Esses objetivos redigidos por Raul Joviano do Amaral, e tem como “suas finalidades congregar, educar e orientar” e sobre o tema, nas palavras do autor:

Congregação- a própria natureza do cativo matou o homem negro as tendências naturais e individuais ao agrupamento, e dentro da senzala o escopo do senhor e seus prepostos era evitar essa união por meio de delações e incompatibilidades sociais.

[...] Com o decorrer dos tempos essa desagregação mais se arraigou no âmbito do negro envenenado pelas maquinações diabólicas de interesseiros em tal estado caótico, e chegamos aos tempos modernos que exigem de todas as correntes, raciais, econômicas ou filosóficas, uma completa harmonia de ação para a defesa de interesses vitais da existência.

Educar- O Brasil, de si, já é, na expressão dolorosa, mas justa da estatística, um país de analfabetos. E dentre esses, infelizmente, o negro ocupa grande percentagem. Certamente não lhe cabe culpa dessa situação. A geração que gemia na senzala, embriagada com a irônica liberdade com que lhe acenavam, atirou-se ao gozo das prerrogativas de sua libertação, sem a capacidade para compreender a dura realidade da vida. Deram-lhe a liberdade moral e intelectual.

Sem capacidade para pensar e agir, como poderia o negro transmitir aos filhos uma orientação mais firme e produtiva, numa sequência progressiva?

[...] Orientar- Embora o negro se ressinta de melhores noções de instrução e educação, vem ele individualmente, sentindo a necessidade de se orientar por um prisma mais real e objetivo da vida, que lhe possa trazer melhores dias (AMARAL apud FERNANDES, 1978, p. 50-51).

Os objetivos da Frente Negra Brasileira nos possibilita identificar a postura assumida pelos mesmos, pois não foram expectadores passivos desse contexto histórico, não apresentaram-se como vítimas ou expressaram tendências revanchistas. Os integrantes da Frente Negra Brasileira preocuparam-se em educar as jovens gerações e assim, solucionarem os problemas que enfrentavam.

Os movimentos sociais com foco na população negra continuaram atuando no Brasil para que conseguíssemos atingir uma democracia efetiva e serão vários os contribuintes dessas ações, entre eles o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado

no Rio de Janeiro, em 1944, pelo intelectual, artista, professor e militante histórico, Abdias do Nascimento que procurou seguir o trajeto de luta da Frente Negra Brasileira.

Em Benedicto (2016) compreendemos que o TEN buscou debater o processo de libertação do negro e resgatar os valores do negro-africano a fim de enfrentar a supremacia cultural elitista. Procurou desmascarar o mito da democracia racial e demonstrar o quanto a sociedade brasileira assumia uma identidade eurocêntrica e desvalorizava a cultura e tradição da população negra. Por trata-se de um movimento contrário aos grupos dominantes, o TEN sofreu inúmeras críticas, sobre tudo com o intuito de desqualificá-lo.

Como o TEN procurou seguir os passos da Frente Negra Brasileira, teve seu próprio jornal “*Quilombo*”, que circulou entre os anos de 1948 a 1950, contou com a contribuição de vários intelectuais. Entre os intelectuais podemos destacar, de acordo com Benedicto (2016) Guiomar Ferreira de Mattos, Guerreiro Ramos, Ironildes Rodrigues, Arthur Ramos, Gilberto Freyre, Nelson Rodrigues (1912-1980), Rachel de Queiroz (1910-2003), Di Cavalcanti (1897-1967), dentre outros intelectuais com diferentes posicionamentos políticos, porém contribuindo com um jornal voltando para tratar das questões relacionadas aos povos negros (BENEDICTO, 2016, p. 195).

Além da utilização do jornal como veículo midiático para debater as questões do negro na sociedade brasileira, outro fator aproximou as tendências do TEN e da Frente Negra Brasileira, a Educação.

O TEN acreditava que a Educação era o caminho viável para concretização do projeto que favorecesse a cultura e repensar o posicionamento do negro em uma sociedade de liberdade, no entanto com inúmeras restrições sociais, culturais e políticas.

Sobre esse assunto, em uma entrevista concedida a Daniel Caetano, em 1946, Nascimento dizia:

Quando fundamos o Teatro do Negro, ficou desde longo tempo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação, e o esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. Por isso, enquanto, a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, podemos executar esse programa (NASCIMENTO apud BENEDICTO, 2016, p. 195).

Compreendemos, de acordo com a entrevista de Abdias do Nascimento, fundador do TEN, que apesar de ser um movimento artístico, a começar pelo nome, seus objetivos estavam além da encenação nos palcos. Sua preocupação central era reverter o cenário de exclusão, criando um espaço onde os negros pudessem usufruir do direito à educação, contemplando disciplinas e conteúdos que contribuiria de forma significativa com o processo de aprendizagem.

Mais do que um movimento artístico, ao preocupar-se com a educação dos povos negros, Abdias do Nascimento, por meio do TEN assume uma postura política e esse envolvimento com a causa educacional para a população negra contribuiu para a promoção do primeiro Congresso do Negro Brasileiro, realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1950 e promovido pelo Teatro Experimental Negro.

Nesse congresso, segundo Benedicto (2016) contaram com a participação de ativistas dos movimentos negros, pessoas da comunidade e acadêmicos brancos para discutir a vida de problemas e as expectativas da população negra no Brasil. Entre as propostas do evento, estava reivindicação para que a academia não tratasse a população negra como objetos da ciência, em virtude das teorias raciais desenvolvidas pelos acadêmicos, abordaram a necessidade da união da família negra e da família brasileira, além de tratarem de assuntos pertinentes ao combate da visão eurocêntrica predominante na sociedade. Nesse congresso⁵ os envolvidos já tinham ciência das inúmeras declarações sociais em diversos estados brasileiros, portanto, reconheciam essas ações como manifestações dos movimentos negros no Brasil.

Cabe destacar que nosso foco, nesse primeiro momento não é detalhar todos os congressos que existiram no Brasil e que envolveram as questões pertinentes a luta dos movimentos negros, no entanto, eles foram fundamentais para que conseguíssemos um respaldo jurídico favorável a uma educação igualitária, valorizando a cultura e história do continente africano e suas influências no Brasil, no caso a Lei 10.639/2003.

Cabe ressaltar que o envolvimento de Abdias do Nascimento com as causas sociais e educacionais da população negra no Brasil teve uma repercussão significativa, tanto que participou de congressos internacionais para falar do momento de consciência afro-brasileira, termo utilizado pelo mesmo ao referir-se a população negra no Brasil.

Em Nascimento (1982), vemos que a participação em congressos internacionais, sobre tudo no II congresso da Cultura Negra, realizado no Panamá, em 1980 resultou

⁵ Para maiores detalhes sobre o I Congresso do Negro Brasileiro, ver a obra de Nascimento *O Negro Revoltado*.

em um momento histórico para Brasil, pois a assembleia desse congresso escolheu de forma unânime o país para sediar o III Congresso de Cultura Negra nas Américas, em 1982, e elegeu Abdias do Nascimento para vice-presidente e organizador do evento na América do Sul.

Os Movimentos Negros ganharam tamanha proporção que levaram o Brasil a participar de forma significativa da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul em setembro de 2001 com cerca de 16 mil participantes de 173 países.

Como resultado final desse evento, obtivemos a Declaração de Durban que buscou destacar que o debate nas décadas anteriores não havia atingido resultados positivos e, um número incontável de seres humanos continuavam sendo vítimas das várias formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Desse modo, a partir dessa declaração em 2001, começa no Brasil um acalorado debate público, quanto às questões raciais, propondo um plano de ensino capaz de superar os entraves sinalizados na conferência. Esse debate partiu tanto de instituições governamentais, como das não governamentais, pois havia o reconhecimento da necessidade de criar mecanismos favoráveis à igualdade racial.

Outro marco significativo da III Conferência foi o reconhecimento, por parte da ONU, da escravização de negros e suas consequências como crime contra a humanidade, o que fortaleceu a luta da população negra por reparação humanitária.

Nesse documento, ainda consta o reconhecimento quanto à responsabilidade do Estado Brasileiro pelo escravismo, marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos e com isso, elaborou-se um plano voltado para educação igualitária.

Sobre a participação dos Movimentos Negros nas lutas por uma educação igualitária, o Ministério da Educação (2006) nos aponta que:

Diante da série de reivindicações apresentadas por entidades dos Movimentos Negros Brasileiro, o reconhecimento da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958); do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966); do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação; e a publicação da Lei nº7.716/89, a Lei Caó, que define os crimes resultantes de discriminação por raça ou cor; no campo educacional, a publicação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, assinalam o quadro de intenções da parte do Estado brasileiro em eliminar o racismo e a discriminação racial. A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência. (BRASIL, 2006, p. 18)

Das contestações apresentadas todas são pertinentes, visto que Fernandes (1978) nos apresentou o cenário no qual a população negra estava inserida, cercado por exclusões sociais, ausência dos direitos civis, sem autonomia política e cultural, além, do eurocêntrismo pautado, como ressaltou Munanga (2003), em uma falsa afirmação científica de superioridade dos brancos e conseqüentemente exclusão dos negros.

Dos aspectos apresentados na pauta de reivindicação dos Movimentos Negros em relação à educação, interessa identificar as ações que contribuíram para a implantação

Lei 10.639/03 e as alterações curriculares decorrentes da mesma. Ainda sobre as reivindicações dos Movimentos Negros, o Ministério da Educação (2006) destaca que:

Empreendidas pelos Movimentos Negros tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Entre os resultados, a Lei nº 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2006, p. 21).

Essas reivindicações e propostas históricas dos Movimentos Negros foram e continuam sendo fundamentais, pois diversos órgãos responsáveis por estatísticas, como já mencionados anteriormente, apontam que as crianças negras são as que apresentam mais fracassos na vida escolar, são as que mais estão em discrepância com a faixa etária e ano escolar e as que mais evadem das escolas.

Isso nos leva a pensar sobre os motivos pelos quais a escola tem excluído a criança negra, no entanto abordar esses fatores históricos corresponde a uma maneira de compreendermos de forma detalhada alguns impactos no qual sofreram e refletem na educação. Nosso foco é investigar as contribuições das produções acadêmicas para as relações étnico-raciais e para tanto faz-se necessário entender como as demandas sociais

foram transformadas em determinações jurídicas.

1.3 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI 10.639/2003.

Para compreendermos os impactos da Lei 10.369/2003 na educação, mais precisamente nas produções acadêmicas sobre as Relações Étnico-Raciais, é importante destacar que aliados a uma conjuntura internacional, Federal e Estadual, movimentos acadêmicos e os Movimentos Negros com inúmeras reivindicações foram se fortalecendo e com o passar dos anos e ampliando sua pauta de demandas.

Em virtude do cenário de desigualdades e discriminação que historicamente atinge a população negra, no ano de 2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) alterou a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introduziu a Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse respaldo jurídico levou para o espaço escolar discussões sobre a educação das relações étnico-raciais.

Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com o Parecer CNE/CP3/2004 (BRASIL, 2004a) e da Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), tornou obrigatório à educação étnico-racial e essa deveria desenvolver-se por meio de núcleos de projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um foco dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão.

Sobre essa proposta curricular, a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) argumenta que esse procedimento, sobre tudo a estrutura avaliativa, foi uma oportunidade para identificar as condições de oferta de educação, tanto pelas escolas, como pelas universidades.

Silva (2007) acrescenta, que as avaliações foram o quesito básico para diagnosticar a realização das atividades intencionalmente dirigidas à educação étnico-racial. Ainda sobre as relações étnico-raciais, Silva (2007) enfatiza 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. A educação das relações étnico-raciais tem

por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Sobre esse posicionamento, a educação para as relações étnico-raciais busca concretizar um ensino democrático, proporcionando caminhos para que homens e mulheres que durante muito tempo tiveram sua história silenciada, não podendo frequentar o espaço escolar, sem direito a participação política, possam garantir o acesso e permanência na escola, combatendo o racismo, preconceito e a discriminação racial com efetiva participação no espaço público.

Em Gonçalves (2011) vemos o quanto o preconceito e seus derivados se relacionou com a proibição dos negros terem acesso à educação durante o período em que foram submetidos à condição de escravos no Brasil e um reflexo das teorias raciais que por longo tempo dominaram a sociedade brasileira, colocando o negro em uma posição de inferioridade em relação ao branco, pautado em teorias raciais já apontadas na nossa pesquisa.

Sobre a importância da Lei 10.639/2003, Silva (2007) aponta que:

Salienta o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais têm 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).

Para a autora é importante analisar as questões étnico-raciais em sala de aula, aprender a ensinar a cidadania, pois em virtude das desigualdades e discriminações no qual diariamente homens e mulheres negras são submetidos na sociedade brasileira tornar-se fundamental criar caminhos possíveis para estabelecer um diálogo privilegiando a formação de cidadãos, homens e mulheres engajados em propor caminhos que possibilitem a igualdade em relação à prática de direitos sociais, políticos e econômicos, incluindo o direito de ser, viver, pensar e para valorizar a diversidade e desconstruir as imposições eurocêntricas presente nas relações culturais, políticas e sociais, ou seja, a crença equivocada de que vivemos uma democracia racial na sociedade brasileira.

Sobre a necessidade de reaprender a ensinar as questões étnico-raciais, Silva (2007) aponta que:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, 2007, p. 491).

Nessa perspectiva de refazer-se, trocar experiências e valorizar das diferenças, é fundamental aproveitar as oportunidades do espaço escolar, pois esse engloba diferentes grupos étnicos e é o espaço de maior contestação e potencialização para se trabalhar as questões étnico-raciais. Silva (2007) nos alerta quanto à importância de analisar de forma concisa e coerente os meios utilizados pelos alunos para buscarem informações, pois uma das propostas advindas das lutas dos Movimentos Negros é valorizar o que foi produzido por povos quilombolas entre outros habitantes de territórios negros que não estão inclusos nos currículos oficiais.

E como os Movimentos Negros buscaram valorizar a cultura africana e suas influências no Brasil, recorrer aos territórios negros envolve pensar nas emoções e vivências culturais transmitidas por meio da história oral, prática de troca de experiências no continente africano, além das vestimentas, dos ritos religiosos, entre outras formas de demonstração cultural e influências da África na sociedade brasileira, mas que não se enquadram na visão eurocêntrica de conhecimento propagado nos materiais didáticos.

É importante que possa se partir de um registro, da escrita, da presença desses elementos nos livros didáticos para promoção de uma educação promotora da igualdade étnico-racial, possibilitando ao discente um contato com componentes culturais que favoreceram sua matriz étnica e ao mesmo tempo, proporcionar a vivência com novas realidades para compreensão e valorização das diferenças, portanto, enxergamos o espaço escolar como ambiente oportuno para promoção de mudanças sociais.

Conforme vimos, inúmeras foram as ações sociais e críticas por meio de publicações em jornais, com intuito de discutir a situação da população negra no contexto social de um país em pleno desenvolvimento econômico e urbano, porém com inúmeros vestígios de uma sociedade escravocrata, ou como definido por Fernandes (1978), o antigo regime.

Essa manutenção das ideias coloniais foi resultado das investigações científicas, apontadas por Munanga (2003), com o propósito de hierarquizar a humanidade e dar ao homem branco uma posição de superioridade. Diversas manifestações dos movimentos organizados pela população negra, ou como colocado por Nascimento (1982), os Movimentos Negros, foram realizados para confrontar os ideais eurocêntricos e cobrar a valorização da presença do negro africano no Brasil e ressaltar a importância de sua cultura para a construção étnica da sociedade brasileira.

Fernandes (1978), apresentou um longo percurso histórico dos Movimentos Negros para que a população brasileira enxergasse o quanto esses estavam politizados e cientes das injustiças sociais que sofriam. Benedicto (2016) contribuiu para compreendermos os objetivos centrais de alguns movimentos negros, como o TEN e a Frente Negra Brasileira e mediante o levantamento realizado, verificamos que a preocupação central desses movimentos era a educação.

Todos esses fatores contribuíram significativamente para que Brasil repensasse sua postura em relação às questões étnico-raciais, principalmente em sala de aula, por esse motivo reformulou-se as Leis de Diretrizes de Bases e incluiu-se no currículo nacional, por meio da Lei 10.639/2003 o ensino história e cultura Afro-Brasileira e da África, ou seja, o governo brasileiro buscou atender as reivindicações que os movimentos negros faziam desde os anos de 1930.

CAPÍTULO 2 – A PRODUÇÃO EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Após a discussão histórica apresentada, podemos identificar a preocupação dos movimentos sociais negros em relação à educação e para seguirmos com nosso tema da pesquisa, ou seja, como as produções acadêmicas investigaram as relações étnico-raciais nos livros didáticos e é importante destacar que o racismo na escola, segundo Martins (2016), Munanga (2005), Rosemberg (2003) e Silva P. (2017) é uma prática preconceituosa envolvendo relações pessoais entre professores, alunos e gestão escolar, ou seja toda a comunidade escolar.

Além das relações pessoais, o racismo pode estar presente nos livros didáticos e aparecer de forma institucionalizada, por exemplo, nas políticas públicas educativas que desfavorecem de forma significativa o acesso e permanência da população negra na escola. Além do racismo, no espaço escolar podemos observar práticas excludentes permeadas de preconceito e discriminação que surgem por meio de brincadeiras, pseudônimos alusivos à cor da pele, tratamentos diferenciados, por parte da gestão escolar e professores.

Na pesquisa organizada por Castro e Abramovay (2006) em cinco regiões brasileiras, as autoras constataram que existem diferenças entre estudantes negros e brancos no que se refere ao rendimento escolar o que reflete "clima escolar", isto é, a forma discriminatória com que os alunos negros são tratados pelos seus colegas, pelos professores diretores das escolas. As autoras também apresentam em seu relatório de pesquisa uma lista imensa de apelidos pejorativos pelos quais os alunos negros são tratados nos espaços escolares em todas as escolas investigadas do Brasil. A questão ainda mais problemática diz respeito à forma como esse preconceito é mascarado, pois atitudes como essas são vistas pela comunidade escolar como uma simples brincadeira.

Outro fator relevante no âmbito escolar é a formação dos professores para atuarem com as questões étnico-raciais, pois muitas vezes os cursos de graduação e pós-graduação não incluem a temática em seus currículos. Sobre esse assunto, Martins (2016) destaca que:

A universidade apresenta um lócus privilegiado de construção de saberes e seus personagens e têm historicamente sentido a pressão da sociedade e dos grupos minoritários sobre a necessidade de implantação de disciplinas que atentem para os temas das relações étnico-raciais, principalmente naqueles cursos de formação de professores em que o contato com a diversidade tem sido pauta de várias discussões nos espaços coletivos. Frutos de uma educação eurocêntrica, a maioria dos professores em formação inicial percebe-se despreparada para futuramente lidar com tal problemática em seus processos de atuação, logo que egressa da Universidade (MARTINS, p. 92. 2016).

Cabe ressaltar que sobre a manutenção de uma educação eurocêntrica, sempre houve uma pressão social, sobretudo dos grupos minoritários para que o ensino superior pudesse contemplar as disciplinas que valorizassem a história e cultura Afro-Brasileira e da África, rompendo com essa tendência de ressaltar nossa história a partir do olhar europeu e atendendo as necessidades e inquietações emergentes na década de 1930, porém não contemplados em sua totalidade.

Em Martins (2016), nos deparamos com a preocupação dos discentes, sobretudo nos que estão em cursos de formação de professores, as licenciaturas, em relação à defasagem de materiais, conteúdos e vivências que possam contribuir com a formação para nossa prática pedagógica, na especificidade do trabalho com o tema das relações étnico-raciais. A autora aponta para a urgência em pensar estratégias, dentro das universidades, para combater o racismo institucional, o preconceito e a discriminação racial e sala de aula.

Ainda sobre a formação continuada e as questões étnico-raciais, Longo (2016) aponta que o racismo institucional corresponde ao resultado da ineficiência das universidades em desenvolver, uma formação comprometida em transformar as injustiças sociais, ou seja, desenvolver estratégias de ensino para combater o racismo, preconceito e discriminação na escola, promovendo uma educação democrática.

Para que consigamos atingir uma educação democrática, muitos caminhos precisam ser trilhados, no entanto, Longo (2016) reconhece os esforços que contribuíram para que o Brasil repensasse sua postura quanto ao ensino étnico-racial e sobre isso, a professora argumenta que:

O protagonismo da população negra e mestiça no Brasil deve ser destacado como prioritário para o processo de mudança de mentalidade e práticas sociais; os Movimentos Negros com sua atuação política em diversas esferas foi decisivo para a implementação de leis como: a criminalização do racismo, o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei 10.639/03 e a Lei das Cotas nas Universidades Públicas (Lei 12.711/12) (LONGO, 2016, p. 50).

Ao ressaltar o protagonismo da população negra, bem como, dos Movimentos Negros, Longo (2016) ressalta que a implantação da Lei 10.639/2003 foi um marco histórico, no entanto atribuiu sua concretização aos espaços de formação. Segundo a mesma, cabe a universidade o comprometimento com a formação permanente de docentes e gestores educacionais, pois a implantação efetiva dos preceitos legais depende de modo significativo da atuação desses, ou seja, cabe à universidade garantir a formação e a gestão escolar desenvolver na prática ações para combater séculos de violência simbólica e física no qual a população negra foi submetida e essa ação envolve repensar desde a interação cotidiana em sala de aula aos conteúdos presentes nos livros didáticos.

Sobre a importância das universidades, da formação continuada da comunidade escolar, Longo (2016) atribui aos espaços formativos à responsabilidade de proporcionar ao docente a capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças, sobre isso ressalta que:

O orgulho de ser diferente na sua subjetividade, ser respeitado por suas escolhas, desejos, origens e culturas deve ser o acordo inicial e constantemente reiterado entre educadores e educandos para que haja um trabalho em grupo, com discussões, reflexões, problematizações e apontamentos de propostas para superação de práticas e atitudes racistas nas situações cotidianas (LONGO, 2016, p. 51).

Podemos perceber a preocupação de Longo (2016) com uma educação voltada para o diálogo e respeito mútuo em que, a escola passa a assumir uma identidade de promotora de igualdade e sua prática de ensino assume a responsabilidade de combater o racismo e romper com o ensino eurocêntrico predominante no ensino brasileiro por décadas.

Sobre o racismo no livro didático, Longo (2016) ressalta a importância dos movimentos sociais, militantes dos Movimentos Negros para a realização de denúncias dos conteúdos racistas presentes nos materiais distribuídos na rede pública de ensino, com representações centralizadas na condição de negros escravizados, tráfico negreiro e no desaparecimento dos africanos escravizados após a abolição.

Outra forma de racismo apontada por Longo (2016) no livro didático é a presença de discursos conflitantes, que privilegia a História tradicional, racista que inferioriza as culturas africanas e indígenas, tratando-as como exóticas, para ressaltar a cultura europeia, demonstrando uma falha ao realizamos nossas revisões de conteúdos nos materiais didáticos e a falta de comprometimento com uma educação cidadã.

Apontamentos recentes em artigos acadêmicos evidenciam que a pesar dos esforços em seguir os preceitos legais vigentes, o racismo esteve presente no livro didático, e entre os estudiosos dedicados ao tema, Silva J. (2016), aponta a presença de tratamentos diferenciados entre personagens brancos e negros.

Sobre esse tratamento diferenciado, Silva J. (2016) argumenta que:

Personagens brancos eram identificados por nome próprio e atributos familiares, majoritariamente referidos por sua nacionalidade. Os negros eram identificados pela raça, por vezes ligados ao continente de origem (africano). Os personagens brancos muitas vezes estavam inseridos em contexto familiar, ao contrário dos personagens negros. Enquanto os personagens brancos foram ilustrados em inúmeros tipos de atividades ocupacionais, dentre as quais as de maior prestígio e poder, os negros foram retratados em número muito limitado, sempre nas funções mais desvalorizadas socialmente (SILVA J, 2016, p. 9).

Segundo os estudos de Silva J. (2016), a presença e a manutenção do racismo nos livros didáticos já eram contestados entre os anos de 1940 e 70, os negros representados nesses materiais didáticos possuíam pouco poder de fala, exerciam profissões de baixo prestígio social e eram representados de forma estereotipada.

Com a vigência da lei 10.639/2003, o cenário, segundo Silva J. (2016), apresentou alguns avanços, pois o número de personagens negros nos livros foram ampliados, e, alguns integrantes dos Movimentos Negros foram convidados por editoras para colaborarem no processo de seleção dos conteúdos.

De acordo com o levantamento de artigos acadêmicos publicados durante a nossa coleta de dados, apesar dos personagens negros aparecerem mais vezes nos livros, continua ausente o tratamento igualitário, aos personagens negros mantiveram uma representação não condizente com a realidade, pois desde as denúncias realizadas pelos Movimentos Negros, esperava-se encontrar nos livros didáticos conteúdos que valorizassem o negro enquanto sujeitos do processo histórico e conteúdos livres de manifestações discriminatórias.

Ainda dentro dessa perspectiva de análise da representação do negro em livros didáticos, a partir de uma análise das imagens, Oliveira (2014) ressalta:

A análise realizada trouxe alguns elementos significativos: em termos quantitativos, os autores dedicam um espaço maior aos temas relacionados aos afrodescendentes e sua presença na nossa história nos materiais produzidos pós-lei; ainda é observado, tanto nos livros pré, quanto nos pós-lei um foco muito específico no tema “abolição da escravidão”, sem uma maior amplitude de contribuições e novas discussões (OLIVEIRA P., p. 15).

Tal como destacado por Silva J. (2016), Oliveira P. (2014), os negros somente aparecem em momentos específicos da história do Brasil, mais precisamente com o tema escravidão, ao mesmo tempo ressalta que houve um avanço em relação ao espaço destinado nos livros didáticos para tratar os assuntos étnico-raciais, porém esse espaço não contempla uma educação democrática.

Restringir a história da população negra ao contexto do período colonial, com a barbárie da escravidão, com a representação do negro no mercado de escravos, pode contribuir com a discriminação racial em sala de aula, e com a propagação de uma visão eurocêntrica de educação e estabelecendo como marco histórico para essas civilizações a presença do colonizador, ou seja, não abordando a Pré-história da África e suas contribuições para a sociedade brasileira.

Colaborando com essa categoria de análise, Cordeiro (2017), analisou o racismo no livro didático infantil e em sua pesquisa constatou permanências em relação à representação dos negros em algumas obras estudadas e sobre o assunto destaca:

[...] há pessoas negras e pobres, mas não faz nenhuma reflexão sobre as causas da pobreza. Nas atividades sugeridas no livro não fazer menção crítica ao fato da maioria dos pobres e sem teto serem pardos ou negros, pode reproduzir a ideologia que todos os negros são pobres e moradores de ruas, disseminando preconceitos entre os alunos, pois o racismo é uma ideologia, estruturada em um processo em que um grupo se julga superior ao outro, seja por fatores estéticos, culturais e sociais verdadeiros ou atribuídos (CORDEIRO, 2017, p. 27).

A preocupação presente no trabalho de Cordeiro (2017) é de extrema relevância, pois uma imagem deve ser contextualizada, do contrário, pode levar a uma interpretação equívoca da situação e em se tratando das questões étnico-raciais, reproduz o preconceito e contribui para propagação do racismo na escola.

Para Cordeiro (2017), outro ponto de atenção, quanto ao livro didático é o quanto esse material pode contribuir para uma educação democrática:

Deve-se oportunizar ao aluno aprendizado a partir do patrimônio cultural afro brasileiro, a fim de preservá-lo e a difundi-lo, fazendo articulação entre passado, presente e futuro de forma consciente e dentro da realidade, por meio do diálogo, conhecendo e se deixando conhecer, abrindo espaço para novas experiências culturais sejam formadas e construindo o respeito entre as diferenças. (CORDEIRO, 2017, p. 26)

Valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro, demonstrar as contribuições das populações negras em diversos momentos da história do Brasil, não apenas em momentos isolados e respeitar as diferenças são alguns dos indicadores de Cordeiro (2017) para que o espaço escolar, por meio do livro didático, seja um ambiente democrático, longe de discursos que excluem e separam.

Já outro estudo, publicado em artigos acadêmicos, sobre o racismo no livro didático, Camargo (2014) faz uma análise focada nos materiais de língua inglesa para o Ensino Fundamental II e destacou que ao tratarem das profissões de sucesso, os personagens negros estão associados à sorte, no caso dos esportes ou dom, no dos cantores, mas de forma alguma ressaltam a capacidade e contribuição intelectual do negro para a sociedade brasileira e omitir a contribuição das populações afro-brasileiras

para formação da nossa sociedade é restringir sua participação política enquanto sujeitos do processo histórico.

A preocupação em analisar o racismo em sala de aula, mais precisamente no livro didático, levou Esmeralda Negrão em seu artigo ‘A discriminação racial nos livros didáticos’ (1987) a inventariar autores que desde a segunda metade do século XX trataram de temas étnico-raciais em nosso material didático. A partir do seu inventário sugere, também, uma classificação dos autores registrando fases e metodologias. Vale recuperar o referido inventário de Negrão (1987), pois a presente dissertação, de igual maneira, pertence a esse universo de reflexão. Assim, segundo Negrão (1987: 86), nos anos 50 encontramos as obras de Dante Moreira Leite em *Preconceito Racial e patriotismo em seis livros didáticos* (1950), Guy de Hollanda no artigo ‘A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro’ de 1957, e, Waldemiro Bazzanella em ‘Valores e estereótipos em livros de leitura’ de 1957. Os três escritores representariam uma primeira fase na qual o preconceito é verificado e apontado.

Passo seguinte, nos anos 70, surgiriam novas obras que retomam o tema, assim, M. Rego em *Leituras de Comunicação e Expressão* de 1976 e M. Nosella em *As belas mentiras (as ideologias subjacentes aos textos didáticos de leituras das quatro primeiras séries do primeiro grau)* de 1978. Diferentemente da fase anterior, a segunda dos anos 1970, fazendo uso de metodologias que lhes permitem analisar os discursos e não apenas os personagens como na dos anos 1950, registra as afirmações e negações, anota os silêncios e as ausências que envolvem os personagens negros nos livros analisados. A conclusão dos autores dos anos 70 era a necessária descoberta da História da África e dos africanos no Brasil.

Por fim, a terceira etapa seria composta, ainda segundo Negrão (1987), por Fúlvia Rosemberg em *Análise dos modelos culturais na literatura infantil brasileira* de 1980, Regina Pinto em *O livro didático e a democratização da escola* de 1981, e, Maria Lúcia Tavares em *No Reino da desigualdade* de 1981. As obras dessa fase tomaram a definição de emissores e receptores como a sua preocupação principal.

Percebemos que a partir do levantamento de artigos acadêmicos que abordaram o racismo no livro didático e no referido inventário de Negrão (1987), desde os anos 50

estamos às voltas com o nosso material didático para indagar sobre as relações étnico-raciais. O período estudado na presente dissertação – de 2005 até 2015 – é, em grande parte devedor, dos estudos pioneiros. Se do ponto de vista cronológico e metodológico não são os mesmos, por outro lado comungam da mesma inquietação, comungam dos mesmos esforços de estudiosos e de cidadãos comprometidos com uma sociedade cidadã. Em larga medida, a Lei 10.639/2003 é o resultado de gerações de esforços nesse sentido e aqui queremos deixar a nossa contribuição.

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa buscou realizar levantamento na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), de teses e dissertações que tratavam do tema das relações étnico-raciais nos livros didáticos nos períodos de 2005 a 2015.

Para a realização dessa pesquisa, contamos com a análise bibliográfica para identificar as produções acadêmicas sobre as questões étnico-raciais nos livros didáticos em Programa de Pós-Graduação em Educação de instituições universitárias brasileiras no período relatado. No referido recorte procuramos analisar indicações e discussões desenvolvidas nos espaços acadêmicos sobre nosso tema. Desta forma, buscamos acompanhar no momento histórico em questão, as produções que nessas instituições investigaram sobre os materiais didáticos, no que concerne às relações étnico-raciais tendo como aporte fundamental à legislação que buscou em nossa sociedade desfazer a nossa cultura de exclusões e de hierarquização de raça, etnias e de grupos humanos.

Sobre a pesquisa bibliográfica é importante ressaltar trata-se de procedimento muito semelhante com a pesquisa documental, no entanto Gil (2002) nos aponta algumas diferenças, quais sejam:

- a) a pesquisa bibliográfica costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses. Já a pesquisa documental, de modo geral, constitui um fim em si mesma, com objetivos bem mais específicos, que envolve muitas vezes teste de hipóteses;

b) a pesquisa bibliográfica realiza-se, quase exclusivamente, com material disponível em bibliotecas. Já a pesquisa documental pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares;

c) o material utilizado para o fornecimento de dados nas pesquisas bibliográficas é constituído basicamente por livros e revistas impressos em papel ou veiculados por meio eletrônico. Já o material utilizado nas pesquisas documentais pode aparecer sob os mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos (GIL, 2002, p. 87).

De acordo com Gil (2012), a pesquisa bibliográfica é uma metodologia de trabalho que tem por fundamento mapear o conhecimento disponível acerca de determinado assunto. Esse levantamento de produções deve estar relacionado com o problema central da pesquisa a ser desenvolvida e nesse processo é possível tanto direcionar melhor o problema da pesquisa, como formular hipóteses para a mesma.

Cabe ressaltar que a pesquisa bibliográfica ocorre quase que em sua totalidade nas bibliotecas e essas podem ser físicas ou virtuais, no entanto para que ela seja realizada, o pesquisador depende de livros, revistas impressas em papel e até mesmo disponíveis nos meios digitais.

Como em grande parte dos casos na pesquisa bibliográfica, os pesquisados não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária uma análise com base nos objetivos e planos da pesquisa, esse processo pode apontar para uma demanda significativa de materiais, pois os diferentes recursos tecnológicos contribuíram para uma ampliação e diversificação dos dados. Sobre a demanda crescente de materiais, Gil (2002) aponta que:

O grande volume de material produzido pelos meios de comunicação e a necessidade de interpretá-lo determinou o aparecimento da análise de conteúdo. Essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações. Pode ser utilizada, por exemplo, para examinar a ideologia política implícita nas notícias de jornal ou o preconceito de raça e de gênero subjacente aos textos escolares. (GIL, 2002, p. 89)

Ao elaborar o mapeamento do conhecimento produzido sobre determinado assunto, o pesquisador, Segundo Gil (2002), depara-se com um volume significativo de materiais produzidos e surge necessidade de interpretá-los, logo recorre à análise de seus conteúdos. Nessa perspectiva, esse estudo considerou que essa metodologia pode proporcionar ao pesquisador a oportunidade de identificar e descrever os assuntos

ocultos, verificar a ideologia política inserida nos mesmos e até diagnosticar o preconceito de gênero e de grupos étnicos contido em textos escolares.

Já Oliveira M. (2007) aponta que a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documento de domínio científico, ou seja, ocorrem com base em materiais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios escritos e artigos científicos, proporcionando ao pesquisador o contato direto com a obra.

Sobre as especificidades da pesquisa bibliográfica, Oliveira M. (2007, p. 70) ressalta que “a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema”.

Para Pimentel (2001), as categorias de análise dependem das referências com os quais trabalhamos, logo eles precisam ser localizados e, a partir disso receberão tratamento que, norteado pelo problema da pesquisa não de estabelecer o direcionamento apropriado. Segundo a autora, é fundamental proporcionar ao leitor uma visão de caráter didático da organização do trabalho e a tomada de decisões no decorrer da pesquisa.

Sobre a organização dos dados, argumenta que:

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio (PIMENTEL, 2001, p. 184).

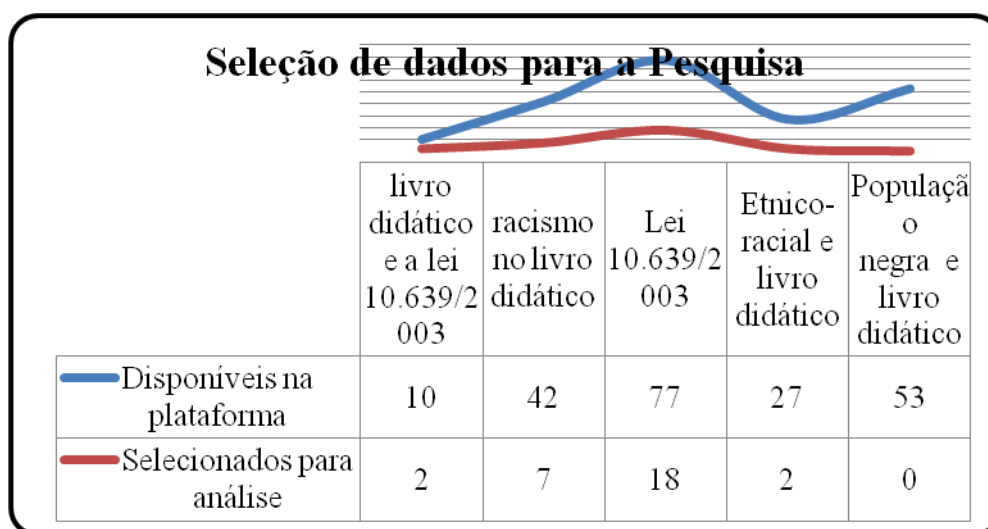
Portanto, seguindo a perspectiva de Pimentel (2001), optamos neste estudo, a partir dos dados resultantes de nossa busca delimitada, estabelecemos alguns critérios no sentido de chegarmos às categorias de análise que pudessem melhor descrever e aprofundar reflexões sobre o fenômeno pesquisado, assim como possibilitar diferentes formas de organização dos dados, evidenciando ao leitor quais os caminhos percorridos para chegar à determinada conclusão.

2.2 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já adiantamos recorreremos à plataforma virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) de teses e dissertações que tratavam do tema das relações étnico-raciais nos livros didáticos nos períodos de 2005 a 2015. Para obtermos os dados que compuseram nossa análise realizamos buscas com os seguintes filtros, ou seja, com as seguintes palavras-chave: Lei 10.639/2003, Livro didático e a Lei 10.639/2003, Racismo no Livro didático, Étnico-racial e Livro didático, População Negra e Livro didático. A escolha dos filtros norteou e sintetizou percurso e o propósito de nosso trabalho. Tais filtros tratavam de palavras-chave que delimitavam os assuntos que, deram origem à estrutura da presente dissertação em seu desenho metodológico.

Num primeiro momento, após a primeira seleção tendo como base as palavras-chave apontadas, com o intuito de selecionarmos e organizarmos os dados coletados, realizamos a leitura detalhada de todo o material selecionado na referida plataforma e que seguissem os parâmetros estabelecidos para a nossa amostra. Nessa primeira organização e seleção, optamos por fazer outro recorte, estabelecendo alguns critérios de inclusão e exclusão da amostra que faria parte do conjunto final de materiais a serem analisados. Nesse sentido buscamos selecionar apenas teses e dissertações que versassem sobre as relações étnico-raciais nos livros didáticos, pertinentes ao Ensino Fundamental II (do 6º ano até o 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano das séries finais da educação básica). Desse modo, todos os outros estudos que não incluíssem esses critérios ficaram fora da amostra final que compôs essa pesquisa.

Gráfico 1- Expressões e palavras-chaves utilizadas e número de pesquisas encontradas



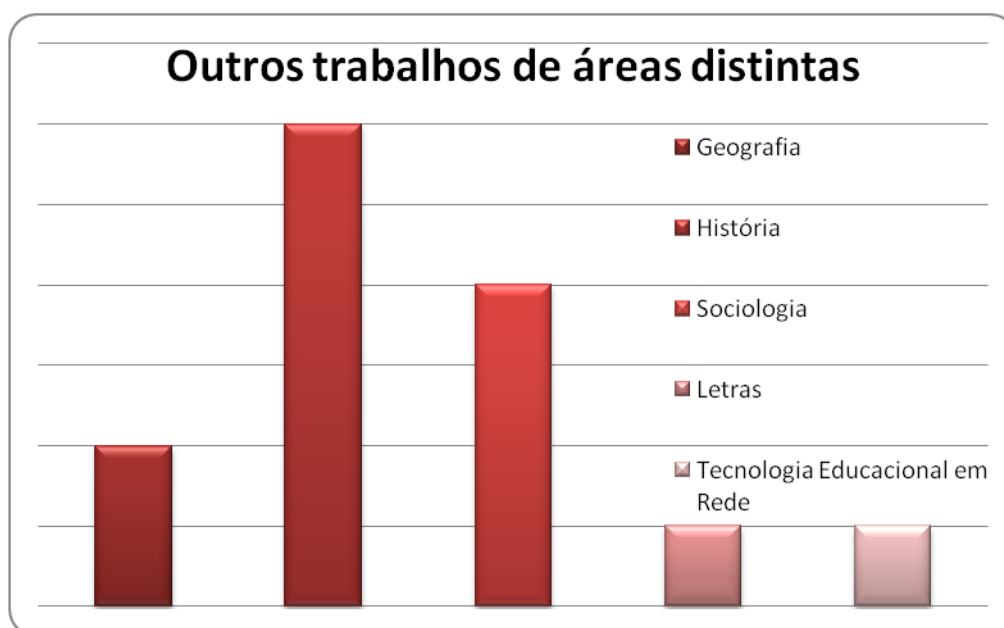
Nota: Elaborado pela autora

O gráfico mostra uma grande quantidade de pesquisas levantadas em nosso primeiro filtro, sem que pudesse ser possível a aplicação de alguns critérios de inclusão da amostra a ser pesquisada, basicamente, além de tratar de trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais no livro didático, deveriam ser direcionados para modalidades específicas da educação (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Outra questão que se mostrou relevante nesse primeiro momento foi que o levantamento no IBICT revelou algumas dificuldades no que se refere à maneira como determinadas teses e dissertação foram cadastradas na plataforma. Verificamos que, em diversos casos, teses e dissertações foram registradas como pertencentes aos cursos de Educação, no entanto, a leitura crítica que realizamos dos referidos trabalhos acadêmicos mostrou que, de fato, pertenciam a outras áreas de conhecimento.

Em virtude da tabulação incorreta na referida plataforma, alguns trabalhos ficaram fora da amostra final, cabe ressaltar que algumas das teses e dissertações inventariadas e, depois, estudadas, foram desenvolvidas em áreas como, por exemplo, na área de Geografia um (1) trabalho, dois (2) na área de História, seis (6) trabalhos na área de Letras, um (1) na área de Sociologia e dois (2) trabalhos em Tecnologia Educacional em Rede.

Gráfico 2- Visão geral de trabalhos pertencentes a outras áreas do conhecimento



Nota: Elaborado pela autora

Sobre a produção nas demais áreas, compreendemos como significativa para a nossa temática, pois em se tratando de material didático, todas as disciplinas escolares utilizam e o manipulam diariamente, tanto professores como alunos e o olhar crítico dos conteúdos e análise do cumprimento das determinações legais demonstram o quanto temos que acompanhar constantemente os livros didáticos circulantes nas escolas públicas do Brasil. O maior destaque de produção no período de 2005 a 2015 foi para a área de História, porém Sociologia e Geografia também apresentaram um volume considerável, mas por conta dos critérios utilizados por nós nessa pesquisa não fizeram parte do conjunto final que foram analisados.

Desta forma, para o período estudado de 2005 até 2015 o número de teses e de dissertações dos Cursos de Pós-graduação em Educação que trataram do tema relações étnico-raciais no livro didático foram de apenas 17 trabalhos, mas tivemos acesso a apenas 14, pois três deles pertencem a UFMG e plataforma digital estava com problemas, impossibilitando o manuseio desses arquivos, tivemos insucesso, também, na busca em outras plataformas virtuais, tentamos contato com a instituição em questão e com os referidos autores, mas não obtivemos retorno.

Ao iniciarmos nossa análise, nos sentindo de estabelecermos um panorama para essa área de estudos, consideramos importante a verificação das regiões em que as investigações foram realizadas. Dessa forma, fizemos a seguinte organização:

Gráfico 3- Regiões brasileiras em que se desenvolveram os trabalhos selecionados



Nota: Elaborado pela autora

No gráfico percebemos que a região Sudeste é uma das maiores produtoras de teses e dissertações sobre a temática estudada. Por tratar-se de região em que se

encontram maior número de Programas de Pós-Graduação do Brasil, como aponta dados do GeoCapes.

Tabela 01- Programas de Pós-graduação no Brasil

Região	Mestrado	Doutorado	Mestrado/ Doutorado	Mestrado Profissional
Norte	93	4	67	33
Nordeste	344	16	311	105
Sul	264	8	436	125
Sudeste	379	29	1.075	298
Centro-oeste	127	7	142	42
Total	1.207	64	2.031	603

Distribuição dos programas de Pós-Graduação por região – Brasil 2015 Fonte: GeoCapes

A partir dos dados sobre as universidades brasileiras em que se desenvolveram as pesquisas selecionadas para essa investigação, também temos dados que corroboram para essa compreensão, como descrito na tabela a seguir:

Tabela 2- Universidades brasileiras nas quais os estudos se desenvolveram

01	Universidade Federal de Pernambuco	2005
02	Universidade Federal de Santa Catarina	2006
03	Universidade Estadual de Campinas	2009
04	Universidade Federal do Paraná	2009
05	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2010
06	Universidade Federal de Alagoas	2011
07	Universidade Federal de Uberlândia	2011
10	Universidade Federal do Paraná	2011
11	Universidade Federal do Paraná	2011
08	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
09	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
12	Universidade Federal do Paraná	2012
13	Universidade Federal do Maranhão	2013
14	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2013

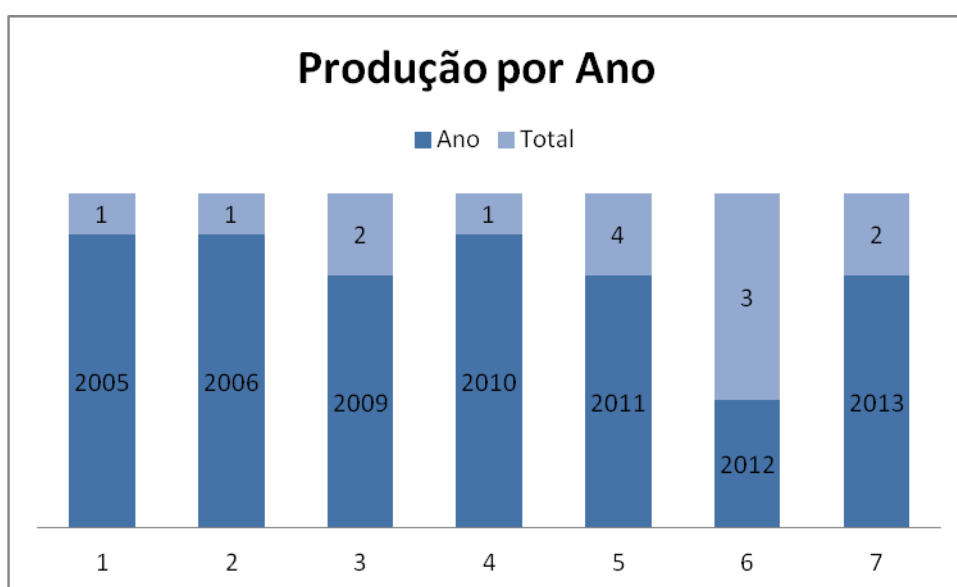
Nota: Elaborado pela autora

Podemos notar na tabela que o maior número de investigações se dá em Programas de Pós-graduação em Educação de universidades Públicas Federais num total de nove (9) trabalhos. Apenas uma (1) pesquisa em Universidade privadas, que é o

caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e outras quatro (04) pesquisas em universidade Estaduais, sendo três (3) na região sudeste e uma (1) da região sul.

Em relação aos períodos de produção, percebemos que em todos os anos, partindo de 2005, na visão geral foi produzido de um (1) trabalho a dois (2) trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais em livros didáticos. Já o ano com maior produção relacionada à questão estudada foi 2011, com quatro (4) produções para o curso de Pós-Graduação em Educação.

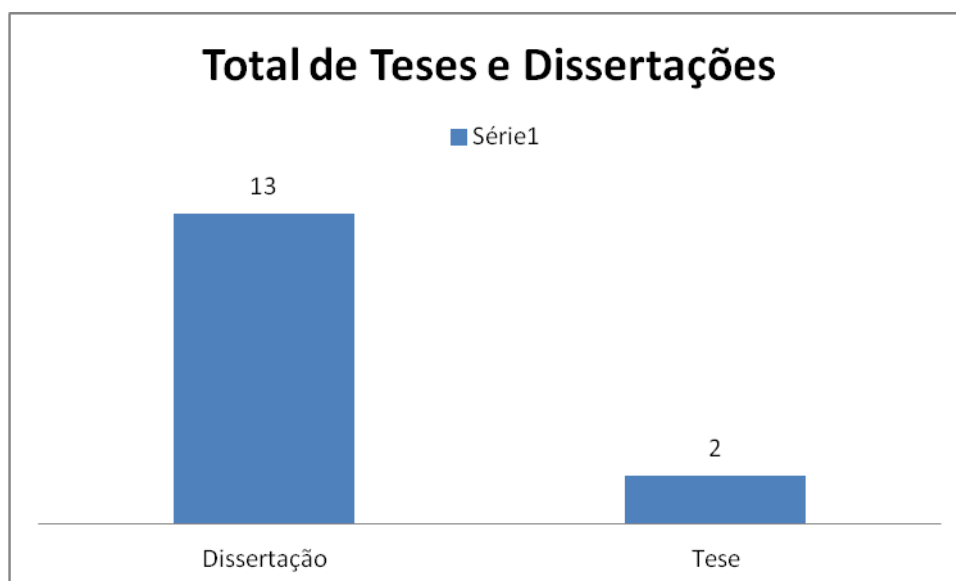
Gráfico 4- Produção por ano



Nota: Elaborado pela autora

Com relação ao número maior de produções no ano de 2011, não achamos possíveis explicações. Outro fator relevante foi o volume de produções para cada categoria de titulação (mestrado e doutoramento). Do total das produções investigadas, treze (13) delas tratavam de dissertações e duas (2) teses de doutorado, como mostra o gráfico seguinte.

Gráfico 5- Total de Teses e Dissertações



Nota: Elaborado pela autora

Analisando a proporção de trabalhos para cada modalidade, acreditamos que além dos programas de doutorado serem em número menor, há um maior investimento do pós-graduando para a realização de tais trabalhos, o que demanda um maior tempo de estudos e pesquisas. Desse modo, podemos inferir que dadas tais dificuldades somadas ao fato de termos no Brasil poucos orientadores que se interessam por essa temática na atualidade, explica-se o menor número de teses de doutoramento sobre o assunto.

Para melhor compreensão de metodologias e instrumentos utilizados na obtenção de dados das pesquisas, organizamos as seguintes informações a partir da análise do material selecionado:

Tabela 3- Organização analítica

<i>Título da pesquisa</i>	<i>Autor</i>	<i>Abordagem</i>	<i>Amostra</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Análise</i>
O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede	Raynete Branco(2005)	Quantitativa	Três coleções	Livros didáticos de História	Análise de conteúdo

pública estadual de ensino, no Recife.					
A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930).	Maria Cristina Dantas Pina (2009)	Quantitativa	Três livros	Livros didáticos de História do Brasil	Análise de conteúdo
O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente.	Gizelda Costa da Silva (2011)	Quantitativa e Qualitativa	Cinco professores	Entrevistas	Análise da formação e prática docente
A representação do Continente Africano nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio.	Álvaro de Barros Zago (2012)	Quantitativa	Seis livros	Livros didáticos de Geografia	Análise de conteúdo
A educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio.	Richard Christian P. dos Santos (2013)	Quantitativa	Três livros	Livros didáticos de Língua Portuguesa	Análise de conteúdo
As imagens dos negros em livros didáticos de história.	Andrea Aparecida M. C. de Carvalho (2006)	Qualitativa	Dois exemplares	Livros didáticos de História	Análise de imagens
A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público	Artemio Ten Caten (2010)	Qualitativa	Onze entrevistas	Entrevistas com professores do Ensino Médio	Análise da formação e do conteúdo
Relações raciais no livro didático público do Paraná	Tânia Mara Pacifico (2011)	Quantitativa e Qualitativa	Doze livros	Livros didáticos de Língua Portuguesa e Educação Física	Análise de conteúdo
Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implantação da lei 10.639/03.	Ralph Franco Mattos Russo (2012)	Quantitativa	Uma coleção	Livros didáticos de História	Análise de imagens e conteúdos

Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08.	Daniel Gomes de Oliveira (2013)	Quantitativa e Qualitativa	Três coleções	Livros didáticos de História	Análise de conteúdo
As relações étnico-raciais nos livros didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural	Karla de Oliveira Santos (2011)	Quantitativa e Qualitativa	Dois coleções	Entrevistas	Análise de conteúdo
Relações raciais em livros didáticos de ciências	Ana Lúcia Mathias (2011)	Quantitativa e Qualitativa	Cinco livros	Livros didáticos de Ciências	Análise de conteúdo
Arte e silêncio	Marcolino Gomes de Oliveira Neto (2012)	Quantitativa e Qualitativa	Dois exemplares	Livros didáticos de Arte	Análise de imagens e conteúdos
Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental.	Sério Luis do Nascimento (2009)	Quantitativa e Qualitativa	Vinte livros	Livros didáticos de Ensino Religioso	Análise de imagens e conteúdos

Nota: Elaborado pela autora

Outra questão que nos pareceu importante foi à identificação racial dos pesquisadores envolvidos com a temática das relações étnico-raciais. Desse modo, imbuídos da necessidade de conhecer o número de investigadores negros e negras que se interessam por essa questão, tentamos levantar de várias formas como estes se auto-classificavam.

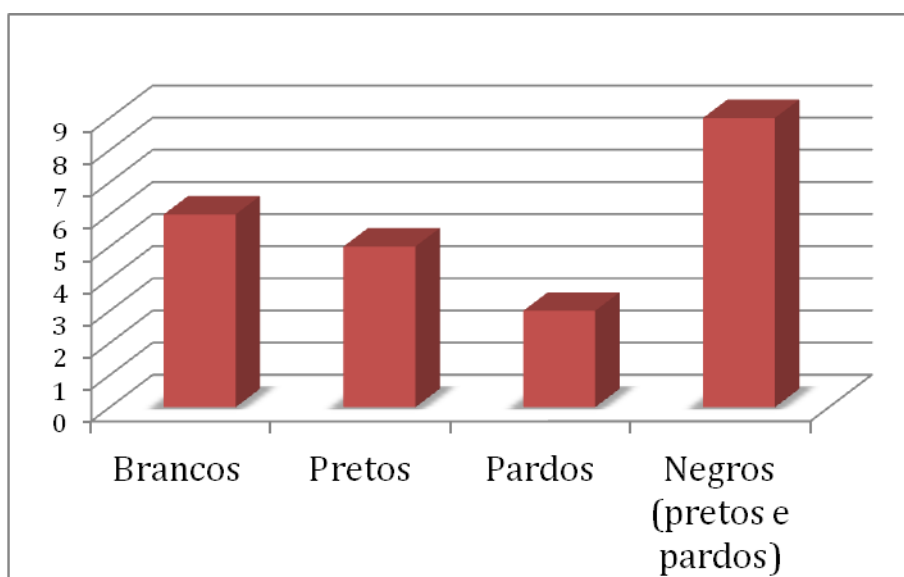
Salientamos que a declaração de apenas 04 pesquisadores foi obtida por meio de suas auto-declarações que aparecem explicitamente nos textos introdutórios de suas teses e dissertações. Para o restante, utilizamos outros recursos, como verificação de imagens veiculadas em rede social e plataforma lattes.

Nesse sentido usamos o critério de heteroclassificação e não o de auto-declaração. Ainda assim, acreditamos na ideia de Araujo (1987, p. 15) quando declara que: “a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características

fenotípicas”, mas compõe um sistema que se processa num contexto de interação social, que no caso dessa dissertação teve suas limitações. Nessa tentativa utilizamos as mesmas categorias utilizadas pelo IBGE, desde o ano de 2000, nos censos ou pesquisas sobre cor ou raça/etnia da população brasileira. Tais categorias são:

1. Cor BRANCA
2. Cor PRETA
3. Cor PARDA
4. Cor AMARELA
5. Raça/Etnia INDÍGENA

Gráfico 6- Classificação racial dos pesquisadores



Nota: Elaborado pela autora

A partir da classificação de cor, podemos perceber, com base no gráfico que os maiores interessados na temática, no caso deste estudo específico, ainda é a população negra com 8 (oito) representantes, entre pretos e pardos, contra 6 (seis) pesquisadores brancos. Embora a heteroclassificação tenha nos trazido um panorama de pesquisadores brancos e não brancos que estudaram a temática racial em nosso recorte para essa pesquisa, importa ressaltar o que afirma Regueira:

A classificação de cor na sociedade brasileira, por força da miscigenação, torna-se difícil, mesmo para o etnólogo ou antropólogo. A exata classificação dependeria de exames morfológicos que o leigo não poderia proceder. (...) Com relação ao branco, preto e pardo a dificuldade é ainda maior, pois o julgamento do pesquisador está relacionado com a ‘cultura’ regional. Possivelmente o indivíduo considerado como pardo no Rio Grande do Sul, seria considerado branco na Bahia (REGUEIRA, 2004, p. 79).

Nessa direção, apontamos as dificuldades em construir essa discussão, dada a complexidade dessa tarefa. Apontamos contudo, que no Brasil a cor e o fenótipo são tidos como categorias importantes tanto na definição de quem é negro ou branco, quanto nos debates sobre discriminação racial. Assim, destacamos os limites e as infinitas possibilidades quando um indivíduo faz a sua auto-declaração ou quando os outros o classificam (alter ou heteroclassificação).

2.3 A análise dos conteúdos dos trabalhos investigados

Na tentativa de estabelecermos um panorama geral sobre a temática estudada, após a organização de caráter quantitativo dos dados, optamos por fazer uma análise dos conteúdos dissertados por cada pesquisa, a partir de uma leitura crítica de cada um dos trabalhos selecionados. Para tanto dividimos os trabalhos em algumas categorias analíticas quais sejam:

- a) O livro didático e a história do negro no Brasil;
- b) O livro didático e a Lei 10639/03;
- c) Conteúdos étnico-raciais presentes no livro didático;

2.3.1 O livro didático e história do negro no Brasil

Na esteira dos trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais no livro didático, na categoria “**O livro didático e história do negro no Brasil**”, temos a dissertação de mestrado de Branco (2005) intitulada “*O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife*”, orientada pelo professor doutor José Batista Neto (Universidade Federal do

Pernambuco). Tal estudo teve como objeto os livros didáticos de História do Brasil indicados para o Ensino Fundamental II de escolas da rede pública estadual pelo Ministério da Educação. A partir da análise de conteúdo dos referidos materiais, a autora destacou as agruras sofridas por negros e negras escravizados que foram transmitidos nos textos dos livros analisados

Ela empregou as categorias de análise de Bardin (1997). Desta forma, a partir de um elenco de palavras-chave Branco (2005) partiu de uma leitura descritiva dos livros didáticos selecionados. Realizado o inventário de palavras-chave, a etapa seguinte do seu processo de análise foi definir agrupamentos que lhe permitissem criar categorias para a sua compreensão. Assim, Branco (2005) procedeu a uma leitura com vistas à definição de palavras-chave para, em seguida, agrupá-las. A análise e a conclusão de nossa autora nos apontam para as categorias correspondentes a “trabalho”, “racismo”, “discriminação”, “violência física e violência simbólica” e “exclusão social”.

Ao analisar o livro didático e as tratativas para as categorias estabelecidas, Branco (2005) ressalta que no material estudado a escravidão foi apresentada como uma escolha histórica e religiosa, afinal devemos recordar que a Igreja da Contrarreforma defendia a catequização dos ameríndios e a escravização dos africanos. Segundo a autora, a escravidão foi uma estratégia técnica para favorecer a implantação de nossas fazendas e engenhos de açúcar. Soma-se a essa omissão historiográfica o fato de diversos elementos e aspectos da cultura africana presentes no Brasil estarem ausentes, como por exemplo, a história da África e dos africanos, agora, brasileiros.

Branco (2005), também ressalta em sua análise as influências eurocêntricas que os materiais didáticos brasileiros possuem e apresenta críticas ao mito da democracia racial, elaborado por Gilberto Freyre. Apesar de apontar para algumas manutenções nos livros didáticos, no que diz respeito ao tratamento para a população negra no livro didático, Branco (2005) nos direciona para alguns avanços encontrados em sua análise, pois as narrativas trouxeram o período colonial como momento de divergência entre a igreja católica e o trabalho escravo, as formas utilizadas por essa instituição para justificar o trabalho do indígena e abordaram os castigos físicos.

Em relação ao período republicano, a autora destaca que:

Assim que o negro, com suas lutas antirracistas e antidiscriminatórias, seus movimentos em prol da igualdade social, não faz parte, ainda do universo cotidiano nos livros didáticos de História do Brasil, por nós analisados, a partir da implantação da República. (...) A figura do negro é presente nos livros didáticos, durante o período colonial e período do Império. A partir da República, o negro desaparece das páginas e vai ressurgir, apenas esporadicamente, em alguns fatos como a Revolta da Chibata, participando da Copa do Mundo e quando são tratadas as lutas raciais fora do Brasil (BRANCO, 2005, p. 154).

Segundo a autora, a partir do século XX não constam mais registros nos livros didáticos analisados por ela, em relação à população negra, apenas uma citação em momentos específicos da história, como a Revolta da Chibata, ocultando toda a participação da população negra na formação republicana da sociedade brasileira.

No estudo em questão, a autora ainda ressalta o quanto os materiais analisados ficaram aquém da educação democrática, pois apresentam apenas os castigos físicos e a crueldade da escravidão, enquanto que para o processo abolicionista, foram dados tratamentos como consequência das leis abolicionistas, ocultando às manifestações contrárias a barbárie da escravidão e omitindo o quanto essas leis foram favoráveis aos senhores escravocratas, valorizando uma visão eurocêntrica da história.

Sobre as inúmeras formas de violência no qual a população negra foi submetida, Silva G. (2011) argumenta que:

No Brasil, a necessidade de uma Lei obrigando o ensino da África e dos afro-brasileiros, de forma a valorizar sua história, demonstra sentimentos e ressentimentos acumulados nos séculos da história do país. Estes são, muitas vezes, aparentes e violentos. Outras vezes, envergonhados e camuflados. A análise da lei possibilita uma reflexão sobre o currículo, já que seu processo explicita uma correlação de forças, os impasses, os contratemplos, os que defendem e lutam por sua implementação. Do ponto de vista político, representa uma luta entre esses grupos. Já do teórico, uma disputa entre a matriz hegemônica europeia, já aceita como verdade, e, por outro lado, a matriz não europeia, a que questiona as verdades em um momento de crises de valores cristalizados e impostos, em que os opostos são o bem o mal, o certo e o errado, o cristão e o não cristão, o atrasado e o desenvolvido, o negro e o branco (SILVA G, 2011, p. 82).

Cabe ressaltar que ainda dentro da nossa primeira categoria de análise, o trabalho de Silva G. (2011) em sua tese que leva o nome de *“O estudo da história e*

cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente”, orientada pela professora doutora Selva Guimarães, da Universidade Federal de Uberlândia, analisa o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), mais precisamente as mudanças que a lei proporcionou a disciplina de História.

Ressentimento e vergonha são alguns dos termos utilizados pela autora para descrever nossa postura enquanto sociedade. Para repensarmos nossas ações e promovermos uma sociedade livre de exclusões, fez-se necessário à implementação de uma lei, porém sua existência não garante sua concretização, o que nos permite concluir o quanto estamos envolvidos, com um olhar eurocêntrico transmitidos por décadas através dos espaços escolares e ao mesmo tempo podemos constatar as dificuldades em garantirmos uma educação para as relações étnico-raciais, pois o não cumprimento da lei pode correr tanto dentro, como fora da escola.

Além de investigar os livros didáticos, Silva G. (2011) procurou analisar a produção acadêmica, em particular, os Cursos de Pós-Graduação. Dedicou-se aos trabalhos produzidos entre 2001 e 2009, buscando identificar a formação dos professores nas Licenciaturas de História. A partir disso procurou constatar as mudanças e permanências no currículo acadêmico antes e após a implantação da Lei 10.639/2003. A autora em sua investigação contou, também, com entrevistas com professores que atuam na cidade de Uberlândia-MG; para compreender como se davam as práticas pedagógicas desses docentes com relação à implementação da referida lei.

A autora compreende a Lei 10.639/2003 como uma oportunidade que nos permitiria conhecer e valorizar a história e cultura africanas a partir de sua entrada nos currículos educacionais brasileiros. Ela acredita que a visão do senso comum que afirma que o continente africano é sinônimo de miséria, guerras tribais entre outros fatores negativos poderia ser deixada para trás a partir do estudo e do conhecimento efetivo das histórias da África.

Segundo a autora, somente a aprovação da Lei não é o suficiente para uma mudança efetiva no imaginário social, todavia, a nova legislação foi capaz de promover alterações, infelizmente lentas, porém, elas estão a ocorrer, pois há cobranças dos movimentos sociais, docentes e discentes para que essa não seja apenas uma lei, mas

sim algo de que forma orgânica contagie de modo positivo a sociedade e lhe ajude em seu processo de amadurecimento de um mundo de cidadãos livres de rótulos e de exclusões.

Uma constatação significativa de Silva G. (2011) é a responsabilidade das instituições de ensino superior no atendimento da Lei 10.639/2003. Afinal, para ensinar e preciso antes aprender, desta forma, os conhecimentos da história da África e da cultura Afro-brasileira devem ser cultivados pelos professores. A pesquisadora verificou que os professores investigados não estudaram o tema no Curso de Graduação em História, o que dificultava o trabalho pedagógico com as temáticas africanas exigidas pela legislação quando de forma efetiva os professores não estudaram em suas Licenciaturas os referidos temas exigidos.

Trata-se de cenário que, dificulta a efetivação das mudanças colocadas pela legislação. Nossos professores a despeito das limitações e deficiências de nossos cursos acadêmicos devem por si mesmos buscar a sua formação nas novas temáticas e enfrentar, de forma efetiva, o racismo e preconceito nas instituições de ensino, agora, em duas frentes: a acadêmica e a da educação básica e fundamental.

Uma das preocupações centrais do trabalho de Silva G. (2011) foi a formação continuada e prática docente, logo ressalta que:

Ao longo da investigação, identificamos diferenças entre as práticas nas redes de ensino pesquisadas. Dentre elas, destacamos: primeiro, a existência de um espaço maior ocupado pelo tema nas escolas públicas em consequência da Lei 10.639/2003. Tanto no planejamento anual, como também nos conteúdos e metodologias desenvolvidas em sala, como revelam os materiais utilizados pelos professores; segundo, condições materiais diferentes mesmo entre escolas públicas, a diferença da escola federal em relação à estadual e à municipal, onde constatamos um maior acesso a material didático e de fontes de pesquisa, assim como nas condições de trabalho e de salário dos professores; em terceiro lugar, há uma maior flexibilização curricular nas escolas públicas em relação às privadas; em quarto lugar, registramos o envolvimento das escolas públicas com o tema antes mesmo da legislação (SILVA G, 2011, p. 167).

A constatação em relação à formação continuada e práticas docentes foram consequências das entrevistas com os professores. Silva G. (2011) ressalta que tanto os professores da rede estadual, quanto os da municipal de educação demonstravam

conhecimento da lei e buscando elaborar um trabalho crítico em relação ao tema. O professor da rede municipal de educação também tinha conhecimento da lei, procurou desenvolver estudos críticos e criativos no ambiente escolar, pois esse recebeu cursos de formação continuada sobre o tema.

Já na rede federal de educação, a professora conhecia pouco sobre a lei, porém afirmou que adotava como prática pedagógica trabalhos críticos com o tema, antes mesmo da obrigatoriedade da lei 10.639/2003. Na rede privada de educação o cenário foi outro, pois a aplicabilidade da lei estava mais distante, ficando mais como uma opção do corpo docente, já que as escolas apostavam em um cronograma focado para o vestibular e logo, não cabiam discussões e debates acerca de temas não avaliados no exame.

Em relação ao material didático, Silva G. (2011) ressalta que não limitou sua análise aos livros didáticos, mas procurou analisar os livros paradidáticos e acadêmicos, apostilas, artigos produzidos pelos docentes, trabalhos desenvolvidos pelos professores, avaliações, projetos de ensino entre outros instrumentos de ensino.

Na rede privada, Silva G. (2011) identificou que os materiais didáticos apresentados pelo professor foram insuficientes para contribuir com a aplicação da Lei 10.639/2003; os documentários e filmes de História da África selecionados para uso nas escolas reforçavam uma visão eurocêntrica do continente, desta forma, apesar da legislação esbarrou-se que limitações e preconceitos da escola e dos profissionais de educação: repetiu-se o discurso que fazia da África um continente miserável e marcado por infindáveis guerras tribais.

Na rede estadual de ensino, Silva G. (2011) constatou que o professor não limitou-se aos conteúdos dos livros didáticos para aprimorar sua prática docente e, desta forma, colaborar efetivamente com a educação para as relações étnico-raciais. O professor da rede estadual trabalhou com processos de conscientização sobre o tema, valorização artística, literária e musical, conseguiu envolver os alunos que vivenciam as culturas das matrizes africanas, além dessas ações, o professor criou uma videoteca onde compartilhou documentários, filmes, revistas, jornais, livros, jogos entre outros materiais que favoreciam a formação continuada dos professores em relação às questões étnico-raciais na escola.

Segundo Silva G. (2011), os professores da rede federal de educação utilizavam material didático com uma fundamentação teórica atualizada, com textos produzidos pelos professores. Além disso, no decorrer da pesquisa, Silva G. (2011) identificou que esses professores trabalhavam com projetos educacionais para abordar temas como racismo, preconceito e a história de Uberlândia, antes mesmo da aprovação da Lei 10.639/2003.

Já na rede pública municipal, Silva G. (2011) encontrou dificuldades para acessar os materiais didáticos, igualmente, dificuldades para encontrar computadores com acesso à internet. A escola em questão procurava atuar com projetos pedagógicos que abordavam as relações étnico-raciais de forma efetiva.

Tais posições analíticas da autora e nossas conclusões podem ser confirmadas no trecho a seguir:

As diferenças entre escolas públicas e privadas ficam visíveis nos materiais didáticos utilizados. Além dos livros didáticos do PNL, apenas uma das escolas pesquisadas não o utiliza, o material é preparado pelos professores. As atividades desenvolvidas pelos alunos demonstraram isso. Evidenciamos que as escolas privadas estavam mais preocupadas em cumprir o solicitado nos vestibulares, ignorando, às vezes, o conteúdo proposto nas Diretrizes Curriculares. Mas, novamente, o papel de protagonismo dos professores fez a diferença, os professores não apresentaram o mesmo interesse em formação continuada, até porque o tempo para isso é tomado da vida privada, nos fins de semana, não sendo destinados horários de estudo na carga horária dos profissionais (SILVA G, 2011, p. 167-68).

Na sequência de nossa análise ainda nesta categoria, aparece o trabalho de Pina (2009) em sua tese intitulada “*A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*”, orientada pelo professor doutor Sérgio Eduardo Montes Castanho, da Universidade Estadual de Campinas. Neste trabalho de doutoramento, a autora realizou uma pesquisa documental na qual analisou como a escravidão negra foi retratada nos livros didáticos de história do Brasil utilizados no Ginásio da Bahia entre os decênios finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX. O objetivo da pesquisa foi compreender o lugar ocupado pela população negra na história do Brasil, a partir da construção dos autores dos materiais didáticos investigados.

Nesse trabalho a autora buscou estudar o tema da escravidão africana em livros didáticos das primeiras décadas do século XX, caso, por exemplo, de João Ribeiro (1900) e de Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), a análise da autora reconsidera a conhecida argumentação de que o livro didático, em outras gerações, foi entendido e utilizado na construção de um discurso historiográfico que se desejava normatizador da sociedade em suas diferenças e classificações.

Em relação aos livros analisados e expostos em sua análise, à autora ressalta que:

O conteúdo desses livros sobre a escravidão negra e a história do Brasil, resta-nos pensar como eles consolidaram determinados valores e concepções de trabalho, nação, classe social, no sentido de analisar o papel ideológico desempenhado pela narrativa histórica construída em determinado contexto sociocultural, em que a disciplina escolar história tinha uma função específica dentro do projeto educacional dominante, particularmente como instrumento central no forjar uma identidade nacional homogênea do Brasil (PINA, 2009, p. 160-161).

Desse modo, Pina (2009) ao estudar o emprego dos livros indicados evidencia o discurso de exclusão e de separações raciais na sociedade brasileira e ao mesmo tempo, demonstra o quanto à disciplina de história colaborou com a construção e propagação do imaginário voltado para a manutenção do olhar eurocêntrico na educação.

Ainda na categoria, “O livro didático e história do negro no Brasil”, encontra-se o trabalho de mestrado de Zago (2012) intitulado “*A representação do Continente Africano nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio*”, orientado pela professora doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que buscou identificar, por meio de uma análise bibliográfica, como o continente africano foi representado nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio.

Sua pesquisa foi dividida em dois momentos, no primeiro ele avaliou coleções anteriores à lei, de 2000 a 2003; e, no segundo momento, analisou os materiais produzidos entre 2000 a 2010. Primeiramente, Zago (2012) elaborou uma tabela para quantificar os conteúdos relacionados ao continente africano em duas partes, lado

positivo e lado negativo. Mediante a essa estrutura, foi possível identificar que os aspectos negativos do continente africano são mais recorrentes que os positivos.

Nesse sentido, cabe ressaltar alguns apontamentos realizados pelo autor:

Inicialmente verificou-se que a África e suas populações foram mais abordadas nos conteúdos explícitos dos manuais publicados após a promulgação da Lei Federal 10.639/2003, ao serem comparados aos manuais publicados no período anterior. Deve-se destacar, no entanto, que somente no manual “Geografia Geral”, foi publicado anteriormente a promulgação da mesma lei, os autores destinaram uma unidade inteira para o continente africano, enquanto todos os outros livros apresentaram a África diluída no decorrer das unidades (ZAGO, 2012, p. 89).

Entre os contextos políticos negativos recorrentes, o autor apresenta uma crítica em relação à relevância do tema e como ele foi tratado de forma fragmentada, mesmo após a promulgação da Lei. Além desse fator, outro ponto negativo encontraram-se em assuntos como a colonização europeia no continente africano, conflitos tribais, processo de escravidão e as políticas de segregação racial, como o *Apartheid*, além do subdesenvolvimento e a economia voltada para o setor primário, dependência internacional e o processo de industrialização tardio e mortalidade infantil.

Mediante a análise acima, podemos exemplificar com a seguinte passagem do autor:

[...] Nos dois momentos da análise os aspectos recorrentes sobre fome, doenças, guerras e conflitos políticos assim como a precariedade da vida das populações permaneceram. As temáticas recorrentes continuam sendo explicadas pelo período da dominação imperialista e pouco se enfatizou sobre o legado cultural da África e suas populações ao longo dos conteúdos apresentados (ZAGO, 2012, p. 89-90).

Em relação aos pontos positivos, Zago (2012) ressalta que os autores procuraram destacar a resistência africana na África do Sul, além de apontarem que em termos econômicos, alguns países africanos estavam em ascensão; evidenciando a diversidade linguística, étnica e religiosa e as contribuições dos africanos em gêneros musicais como jazz, blues e rock.

A pesquisa de Zago (2012) ainda assinala que os livros selecionados para análise apontaram para a participação africana na formação social brasileira, mas esse assunto estava relacionado diretamente à barbárie da escravidão. E como ponto a serem incluídos nos livros de Geografia o autor destaca as contribuições dos africanos que vieram para o Brasil e de seus filhos que aqui nasceram, mostrando a ausência do destaque para as grandes civilizações africanas, ou seja, acabavam por oferecer uma visão fragmentada das sociedades africanas.

Para o autor, a lei 10.639/2003 trouxe mudanças para o ensino da África na disciplina de Geografia:

[...] A promulgação da Lei Federal 10.639/2003 trouxe algumas mudanças de caráter quantitativo para o ensino da África na disciplina de Geografia, porém essas ainda não podem ser consideradas mudanças significativas na “cultura escolar” (Forquin, 1993) que atendam satisfatoriamente a demanda legal e, principalmente a demanda social, tendo em vista que a África continuou sendo abordada de maneira lacunar, contribuindo para um conhecimento com base no referencial de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, enfatizando ainda aos aspectos econômicos e a precariedade da população quanto aos dados de doenças, subnutrição. Essa tendência permaneceu mesmo nos livros didáticos aprovados pelo PNLEM de 2008 (ZAGO, 2012, p. 90).

Cabe ressaltar que ao abordar o termo mudanças de caráter quantitativo para o ensino da História da África na disciplina de Geografia, o autor refere-se à utilização iconográfica, em seu estudo dedicou-se a mapear as transformações e diagnosticou um aumento expressivo de imagens após a promulgação da Lei, porém essas imagens apareciam, segundo Zago (2012), como formas de reforçar o olhar imperialista, contribuindo com uma visão negativa da história da África e dos africanos no Brasil.

Seguindo com a categoria de análise “O livro didático e história do negro no Brasil”, Santos R. (2013) em sua dissertação intitulada “*A educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio*”, orientado pelo professor João de Deus Oliveira Barros, da Universidade Federal do Maranhão, buscou analisar em três volumes os conteúdos pertinentes as relações étnico-raciais.

Como metodologia de análise, Santos R. (2013) criou três categorias, uma voltada para cultura negra e os escritores negros, outra para escravidão e, por fim, para

os Países Africanos de Língua Portuguesa. A escolha pela análise dos conteúdos deu-se em virtude da possibilidade que ele tem em transmitir determinados estereótipos preconceituosos, como valores de intolerância.

Sobre a primeira categoria, o autor destaca que envolve as diversas expressões artísticas, oriundas das comunidades afrodescendentes em diversos países e ressalta que:

Partimos da busca sobre como ela é apresentada na coleção, tencionando reconhecer os conteúdos explícitos, implícitos, bem como os não expressados sobre determinados pontos, que também revelam a atitude das autoras frente à questão estudada (SANTOS R, 2013, p. 64).

Sobre os conteúdos explícitos, embora seja possível contemplar avanços, os assuntos pertinentes à história da África mantiveram-se restritos a determinados períodos históricos, com ênfase no regime escravocrata e ausência da valorização das ações culturais utilizadas, inclusive, como forma de resistência. Já em relação ao tema cultura negra, o pesquisador destaca que na coleção de livros analisados, as autoras procuraram reconhecer as formas de resistência da população negra em relação ao racismo, discriminação e como utilizaram da literatura para o fortalecimento da identidade negra.

Já na categoria “escritores negros”, Santos R. (2013) aponta para a preocupação das autoras em trazer para o material analisado obras de Lima Barreto, cuja trajetória pessoal foi marcada pelo enfrentamento de discriminação e racismo, como cronista que sobreviveu à abolição.

Tal preocupação pode ser contemplada no seguinte trecho:

O Box com uma biografia resumida do autor cita alguns dos efeitos do racismo por ele sofrido, enfatizando as consequências sobre suas possibilidades de acesso aos ambientes escolar e acadêmico, sua saúde, seu sucesso profissional, seu reconhecimento artístico por parte dos pares e da crítica literária, sua inclusão nos movimentos culturais da época em que viveu (SANTOS R, 2013, p. 70).

Ainda nessa categoria de análise estabelecida pelo autor, os livros contaram com nomes de escritores como Machado de Assis e sobre sua presença nos livros didáticos, Santos R. (2013) ressalta que:

[...] O escritor Machado de Assis, chamado de “mulato”, adotando o discurso tomado pelo ideal de miscigenação, embranquecendo o autor. O segundo trecho, apesar de ter uma denúncia sobre as relações raciais na sociedade escravista através do trecho escolhido da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, não tem em seguida uma discussão sobre as hierarquias e discriminações inerentes à escravidão e às suas consequências ainda observáveis na atualidade (SANTOS R, 2013, p. 71).

São lacunas como essas que evidencia o quanto nossos materiais didáticos carecem de revisões constantes. Falar da trajetória de Machado de Assis problematizar o contexto social no qual viveu e escreveu seria fundamental para que o discente compreenda as causas e respectivas consequências das hierarquias sociais e raciais vigentes no Brasil Colônia e com reflexos no cotidiano do próprio aluno.

Em relação à categoria “escravidão”, os livros didáticos estudados pelo autor revelaram que:

No capítulo sobre a chamada Terceira Geração do Romantismo, reconhecida por ter como um dos seus grandes temas a questão abolicionista. Os textos mostram o ponto de vista de escritores brancos oriundos ou não de classes abastadas sobre a privação de liberdades que subjugava as populações africana e afrodescendente durante a maior parte da História do Brasil. Como forma de reforçar a ideia da brutalidade da mesma são utilizadas diversas imagens com torturas e violência de natureza (SANTOS R, 2013, p. 73)

Entendemos que a crítica do autor é pertinente, pois dentro da perspectiva analisada, o contexto da privação de liberdade, os castigos físicos e simbólicos carecem ser problematizados, necessita da apresentação de outra versão da História do Brasil, a resistência dos povos que foram submetidos à condição de escravos.

Na categoria “Países africanos de Língua Portuguesa”, Santos R. (2013) ressalta que aos livros buscaram apresentar textos falando dessas regiões, apresentação de

leituras étnico-raciais e nacionais africanas decorrentes do processo de colonização de cada país africano. Ainda dentro dessa categoria de análise, foi possível o pesquisador identificar a presença de elementos que alertavam para a necessidade de reconhecer a diversidade dos inúmeros grupos étnicos do continente africano e as divisões regionais de acordo com as demandas tribais e não com a imposição colonialista.

Santos R. (2013) pode verificar nos livros didáticos analisados a preocupação das autoras em ressaltar as formas de resistência da população africana, a crítica pelo reconhecimento das várias Áfricas, a insatisfação com as divisões geográficas impostas pelos europeus e a necessidade de relacionar o idioma e a identidade a fim de enfatizar as africanidades. Tais assuntos relacionados à construção da identidade podem ser identificados no trecho a seguir:

A poesia é apresentada é apresentada como campo de atuação na construção da identidade dos povos atingidos pela secular dominação colonial portuguesa que até a contemporaneidade visam superar os efeitos ainda visíveis da presença estrangeira. Mazelas como a guerra, a desigualdade e a discriminação são entraves a serem superados pelas múltiplas populações africanas, que mesmo décadas após a conquista da independência política permanecem sob diferentes graus de emancipação. Os textos citados denotam a necessidade de reconhecimento da diversidade negadas aos inúmeros grupos étnicos que ocupam cada um dos países africanos, assim como o continente em si. Os escritores reivindicam a autodeterminação dessas várias Áfricas, abandonando os limites traçados de acordo com os interesses e acordos colonialistas. A relação entre língua e identidade é vista em sua complexidade, pois os escritores que visam fortalecer a africanidade e se afastar dos colonizadores europeus utilizando o idioma por esse imposto como veículo de luta pela emancipação (SANTOS R, 2013, p. 82).

Outro ponto de destaque foi à presença, nos livros selecionados, de prosas literárias dos países africanos de Língua Portuguesa, mas a maioria dos escritores escolhidos, apesar de naturais do continente, eram brancos de acordo com o espanto de nosso pesquisador. Sobre esse tema, o autor ressalta que:

As breves biografias apresentadas dos autores Luandino Vieira, Pepetela, Agualusa e Mia Couto mostram posicionamentos políticos similares no sentido de engajarem-se ambos no sentido de assumirem identidades e nacionalidades africanas, apesar de fenotípica e historicamente possuírem laços à Metrópole. Não é intenção do trabalho questionar o direito de livre

afiliação político- ideológica de quaisquer indivíduo, nem desprezitar trajetórias pessoais ou literárias, sobretudo na figura de autores cuja contribuição para o registro das tradições orais de variadas regiões do continente africano. Mas justamente por contato dos objetivos e dados obtidos pela pesquisa não há como ignorar que um dos principais efeitos das discriminações de cunho etnicorracial tem sido justamente o cerceamento de uma série de direitos pertencentes aos grupos contra-hegemônicos, reforçando a persistência de seculares disparidade, de cuja luta esses mesmos autores são participantes (SANTOS R, 2013, p. 85).

Entendemos a contribuição significativa dos autores mencionados por Santos R. (2013) para expansão dos conhecimentos relacionados ao continente africano, principalmente a preocupação desses em registrar tradições antes somente verbalizadas. Porém, compreendemos as preocupações de Santos R. (2013) em apontar a ausência de vozes negras nesse capítulo analisado no decorrer da sua pesquisa, em se tratando de análise de bibliografia, seria interessante e construtivo para o discente ter acesso a informação e contato com autores negros que, também, escreveram sobre o continente africano.

Santos R. (2013) ressalta que nos livros didáticos selecionados, foi possível identificar a permanência de conteúdos históricos, culturais e ideológicos que contribuíram para a inclusão das temáticas étnico-raciais em sala de aula. Foi possível constatar uma seriedade nos recortes feitos, sejam por meio de propagandas, imagens, infográficos, mapas, textos literários em forma de prosa e verso. Sobre as considerações do autor é importante destacar que:

Apesar de identificarmos lacunas consideramos que a coleção traz requisitos para cumprir as legislações referentes à Educação das Relações Etnicorraciais, pois além de apresentar os conteúdos determinados pelos textos de referência e afastam-se de representações preconceituosas intencionais ou acidentais (SANTOS R, 2013, p. 87).

Em relação às relações étnico-raciais no livro didático o autor ressalta que:

Quanto às obras analisadas podemos perceber que existe uma considerável apresentação da questão etnicorracial, tendo a coleção uma quantidade de textos de diferentes expressões que contribuem para refletir as relações raciais não só no Brasil, mas também internacionalmente. As estruturas de

poder formadas entre as populações brancas e negras no interior da sociedade brasileira ou dentro do pacto colonial entre Portugal, Brasil e África são expressas principalmente através da citação de obras literárias que abordam a temática (SANTOS R, 2013, p. 87).

Sobre a preocupação em relação à educação étnico-racial e a representatividade de escritores negros, a pesquisa de Santos R. (2013) apontou para que apesar dos avanços significativos, as produções literárias de autores negros que abordam temas relacionados ao combate ao racismo e fortalecimento da identidade afro-brasileira apareceram de forma reduzida, comparada a presença de autores brancos, uma das hipóteses apontada por Santos R. (2013) é a formação específica sobre a questão racial, na compreensão do pesquisador, as autoras do livro analisado não possuíam formação específica sobre o tema e conseqüentemente não conseguiram atender a essa demanda da visibilidade de autores negros nas produções literárias.

No último trabalho correspondente a categoria “O livro didático e história do negro no Brasil”, Carvalho (2006) em sua dissertação intitulada “*As imagens dos negros em livros didáticos de história*” orientada pela professora doutora Maria de Fátima Sabino, da Universidade Federal de Santa Catarina, procurou investigar como os negros são retrados em imagens pertencentes aos livros didáticos de História para o 5º e 6º ano.

O período estudado por Carvalho (2006) corresponde aos anos de 1996 até 2004, pois trata-se do período de implantação da Lei Municipal nº 4446/94 que instituiu a inclusão do conteúdo "História Afro-brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis. Procurou investigar os discursos sobre o negro nos diferentes momentos e contextos da sociedade brasileira e como as imagens e maneiras de olhar o negro refletiram nas reformulações dos livros didáticos.

Carvalho (2006) analisou os conteúdos publicados em dois livros, sendo o primeiro correspondente ao ano de 1996 (5º séries) e o outro 2004 (6º ano) e percebeu que alguns temas não sofreram alterações, ou seja, continuam presentes nos livros didáticos da mesma maneira e sobre isso a autora acrescenta que:

A persistência desses problemas mostra que a cultura escolar vem apresentando falhas e dificuldades em contemplar em seus programas de ensino, currículos e livros didáticos (de forma responsável) as abordagens relativas aos elementos culturais das diferentes culturas etnias, que compõem nosso país, em particular, a população negra (CARVALHO, 2006, p. 126).

De modo geral, para sua metodologia de análise a pesquisadora procurou classificar as abordagens que não sofreram alterações e entre elas podemos contemplar os assuntos relacionados ao senhor de escravo e os escravizados; formas de resistência negra apenas nos Quilombos, com destaque para o Quilombo dos Palmares; presença de elementos culturais dos europeus sobrepondo-se aos africanos, não evidenciando as resistências culturais desses povos.

Sobre essas ausências de assuntos condizentes com as relações étnico-raciais, a autora destaca que:

A ausência de temas com abordagens sobre as contrições dos negros na formação e no desenvolvimento do Brasil; a ausência de abordagens sobre os elementos culturais dos negros; a negação da história dos negros na África e no Brasil, a invisibilidade dos negros nos conteúdos dos livros didáticos de História, são alguns entre tantos outros descasos e desrespeito que contribuem para a evasão e exclusão de alunas e alunos negros do sistema escolar brasileiro.

O silêncio nos livros didáticos nega a presença, a participação e a contribuição da população negra na sociedade brasileira. A distorção, a folclorização e a estigmatização em torno dos negros nos textos e ilustrações dos livros didáticos, além de criar nos alunos negros situações de constrangimento, colabora também para criar lhes sentimentos de não pertencimento na sociedade brasileira (CARVALHO, 2006, p. 126).

Já nas alterações encontradas, Carvalho (2006) destacou que analisar o livro para 5ª série, de 1996, notou que não havia citação sobre o local de origem dos sujeitos submetidos à condição de escravos no Brasil e muito menos alguma informação sobre sua etnia, já na versão utilizada para o 6º ano, de 2004, a autora percebeu que havia citações sobre os povos bantos e sudaneses, no entanto apresentados de forma breve, sem ampliar um conteúdo capaz de proporcionar ao leitor um vasto conhecimento e minimizar estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminações.

Ao realizamos a seleção dessa categoria “**O livro didático e história do negro no Brasil**”, percebemos que apesar dos avanços decorrentes da Lei 10.639/2003, a história do negro no Brasil está limitada ao período correspondente a Colonização. Branco (2005) apontou as manutenções de um ensino eurocêntrico, criticou os argumentos das teorias raciais, mais precisamente o “mito da democracia racial” de Gilberto Freyre e identificou a omissão de informações, nos livros didáticos estudados por ela, em relação às lutas pela liberdade e resistência dos negros no Brasil.

Silva G. (2011) também criticou a visão eurocêntrica dos livros didáticos no qual avaliou principalmente a postura estereotipada adotada para representar o continente africano e destacou a necessidade da formação continuada para que os professores tenham o devido preparo para atuarem com segurança em sala de aula, principalmente com o objetivo de atingir uma educação democrática.

Pina (2008) fez apontamentos referentes à exclusão presente em livros de História os anos 1890 até a década de 30, já Zago (2012) procurou investigar livros de Geografia em dois momentos, 2000 a 2003 e 2004 a 2010, mas a história dos personagens negros e do continente africano ficou restrita ao período de colonização e a barbárie da escravidão.

Em Santos R. (2013) identificamos apontamentos relacionados a alguns avanços, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, principalmente as formas de resistência dos povos africanos. Tal contexto foi relacionado de forma positiva à produção literária, como uma oportunidade para reforçar a africanidade. No entanto, o autor identificou que o fato dos livros didáticos apresentarem a participação dos negros na literatura não significou que esses materiais aprofundassem os estudos sobre os escritores negros, essa postura fica clara quando Santos R. (2013) avaliou o livro de prosa literária dos países africanos de Língua Portuguesa, pois a maioria dos autores escolhidos para tal livro eram brancos, omitindo assim a contribuição de escritores negros dedicados a representarem as diversas Áfricas.

Dentro dessa perspectiva, Carvalho (2006) ao analisar livros de História de dois momentos distintos (1996 e 2004) diagnosticou algumas manutenções, mais precisamente a representação do negro no Brasil Colônia, com uma visão estereotipada e atuação histórica condicionada à ação do colonizador, mas ao mesmo tempo Carvalho

(2006) nos apresentou um avanço no que diz respeito a citações sobre os povos bantos e sudaneses, ainda que de forma breve, proporciona ao discente o conhecimento da origem dos africanos que forçosamente vieram para o Brasil.

2.3.2 O livro didático e a Lei 10639/03

Na perspectiva dos trabalhos que trataram da lei 10639/03, aparece à dissertação de mestrado de Caten (2010), intitulada “*A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público*”, orientada pelo professor Doutor Gilmar Henrique da Conceição, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Esse trabalho buscou a partir da implantação da Lei 10.639/2003 identificar como os conteúdos correspondentes à disciplina de História e das Culturas dos Afro-brasileiros e africanos foram trabalhados nos currículos oficiais da Educação Básica, mais precisamente nas instituições de ensino que ofertam o Ensino Médio, no município de Toledo/PR.

Para alcançar o objetivo, além da análise da lei, o autor utilizou como instrumento de coleta de dados, entrevistas com professores que lecionavam a disciplina de História no Ensino Médio. Para dar conta da demanda, Caten (2010) respaldou-se em conceitos históricos, como racismo e procurou analisar como tal conceito foi trabalhado em sala de aula, contrapondo as expectativas legislativas e as práticas pedagógicas, além de buscar entender as dificuldades, possibilidades, os limites e obstáculos, bem como os debates entre docentes quanto à implantação da Lei.

Ao pensar nas ações pedagógicas, o autor destaca o quanto o currículo educacional da área de História está centrado nas narrativas eurocêtricas. Afinal nosso material didático, em termos cronológicos e temáticos reitera uma conhecida visão centrada na perspectiva europeia. Essas evidências do currículo eurocêntrico podem ser contempladas quando o autor afirma que:

A exploração da escravização africana na América também está apresentada com uma dissertação de oito parágrafos, veiculando as dificuldades enfrentadas pelos portugueses, bem como outros colonizadores para obter mão-de-obra necessária para a continuidade e aprofundamento do processo

de colonização iniciado com a mão-de-obra indígena. Os monopólios comerciais dos traficantes brasileiros, portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e holandeses se aproveitaram do comércio de escravos para fornecer mão-de-obra nas colônias americanas, destacando o pioneirismo dos portugueses que capturavam negros na costa Atlântica Africana, de Senegal a Angola desde 1441 (CATEN, 2010, p. 170).

Conforme descrito pelo autor, o livro apresenta uma versão pautada na dificuldade dos europeus em obterem mão de obra, ou seja, para atender uma demanda de mercado foi necessário sequestrar africanos e dar continuidade ao trabalho escravo nas Américas.

Essa necessidade de mão de obra não pode servir como justificativa para a barbárie da escravidão praticada pelos europeus, primeiramente na África, com os sequestros e depois nas Américas, com os castigos físicos e a submissão aos trabalhos precários.

Trazer para a sala de aula a necessidade do mercado como justificativa à barbárie da escravidão requer uma problematização aprofundada, pois além de ferir os direitos humanos, carece de uma apresentação de outra vertente da história, as formas de resistência dos africanos, tanto em seu continente como nas Américas, do contrário, a História da África perde dimensão e relevância apesar da presença em nossa sociedade de africanos e de seus descendentes.

Caten (2010) aborda os esforços e as contribuições dos Movimentos Negros para a implantação de um currículo educacional abrangente e democrático que coloca em questão a discriminação racial e a valorização de uma historiografia que contemple a diversidade e pluralidade étnica e cultura da sociedade brasileira com destaque particular para a africana.

O referido autor também ressalta que no processo de democratização do Brasil, emergia a consciência das desigualdades históricas e conseqüentemente grupos que foram excluídos buscaram por participação dos direitos existentes e na formulação de novos direitos. O autor ressalta a urgência e necessidade de superarmos a barbárie do racismo e do discurso de exclusão; para tanto, critica o trabalho de escritores como Nina Rodrigues e as políticas de exclusão e de separação de famílias negras e brancas, assim, pontua criticamente a naturalização desenvolvida desde o século XIX da hierarquia

racial e da política de branqueamento dos séculos XIX e XX, criticando o mito da democracia racial e a tradição cultural do Brasil em negar a existência do racismo na sociedade.

No decorrer das entrevistas com os professores, Caten (2010) identificou manifestações tímidas de mudanças em relação à reeducação das relações étnico-raciais e deparou-se com o questionamento sobre como efetivar a Lei Federal, como tornar o espaço escolar livre para uma educação democrática. Ainda em sua pesquisa, pode perceber que a Lei 10.639/2003 possibilitou um debate mínimo em relação a sua implantação, foram criados cursos de capacitação para facilitar as experiências em sala e o reconhecimento da necessidade de reparar os danos históricos sofridos pela população negra.

Os professores entrevistados concluíram que essas ações deveriam ser trabalhadas além dos muros da escola, isto é, a sociedade deveria tomar parte ativa e, desta forma, caminharíamos de forma consistente em direção à nossa cidadania. O espaço escolar seria relevante para o debate, todavia, Caten (2010) aponta para a necessidade de ganharmos novos espaços para a ampliação da discussão e, no final, corrigirmos as exclusões de nossas relações raciais historicamente estabelecidas.

Outro ponto relevante das entrevistas realizadas por Caten (2010) foi à formação para professores. Os entrevistados demonstraram-se preocupados com a fragilidade da formação acadêmica em relação às questões étnico-raciais. Tal preocupação com o agir em sala de aula pode ser diagnosticado no seguinte trecho:

Além do receio em lidar com a temática, é preciso ressaltar que alguns professores manifestaram na minha presença, ao longo das entrevistas, experiências que, na visão deles, trazem obstáculos praticamente intransponíveis para a implementação da temática proposta por Lei. Estas manifestações se vinculam desde as salas de aula superlotadas até a falta de interesse dos estudantes, bem como as condições de trabalho daqueles professores da Educação Básica que reservam pouco tempo para o planejamento das ações de ensino e também para sistematização de conhecimento (CATEN, 2010, p.195).

Como alternativa para superar a insegurança e compensar a defasagem decorrente da não formação obtida durante a graduação, alguns dos professores de

história atuavam com projetos voltados para o estudo da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sobre as entrevistas, Caten (2010) nos revela, ainda, que parte dos professores entrevistados seguiam uma metodologia de trabalho centrada na cronologia com uma visão eurocêntrica, justificavam a ausência de conteúdos afro-brasileiros – expressão empregada pelos entrevistados – em virtude do curto tempo disponível.

Os entrevistados afirmavam também que o afro-brasileiro estaria presente no chamado período colonial e ao apresentarem as suas escolhas disseram que seguiam um método, que, no seu entender, seria mais prático para os alunos organizarem os conteúdos. Os entrevistados também lembravam do elenco de conteúdos pedidos pelo vestibular, logo, concluíam que não haveria espaço para problematizar determinados assuntos que destoam das matrizes curriculares eurocêntricas.

Na categoria dos trabalhos que analisaram a lei 10639, está a pesquisa de mestrado de Pacifico (2012) intitulada “*Relações raciais no livro didático público do Paraná*”, orientada pelo professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva, da Universidade Federal do Paraná, por meio de uma análise bibliográfica, analisar como os livros didáticos públicos do Paraná atenderam as demandas da Lei 10.639/2003.

Para realizar sua pesquisa, Pacifico (2012) estabeleceu algumas categorias de análise, primeiramente para compreender em que medida o livro didático escolhido contempla a legislação vigente e, num segundo momento, identificar e avaliar as hierarquias sociais entre brancos e negros captadas pelas políticas públicas e nos livros didáticos. Para dar conta desses campos de investigação, a autora utilizou livros das disciplinas de Língua Portuguesa e de Educação Física.

A pesquisadora buscou analisar o contexto, elaborar uma análise formal/discursiva e uma re/interpretação da ideologia. Utilizou a proposta metodológica Hermenêutica de Profundidade e para tanto, respaldou-se em Thompson (1995). Durante o desenvolvimento de seu trabalho procurou conceituar a participação e contribuição dos Movimentos Negros para o combate ao racismo na sociedade brasileira, mais precisamente o posicionamento de Abdias do Nascimento, ao propor um currículo educacional que contemplasse o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Sobre o envolvimento de Abdias do Nascimento nas questões étnico-raciais, a autora destaca que:

Em 1983, quando era deputado federal, Abdias do Nascimento propôs que o ensino brasileiro incorporasse em seus currículos, nas diversas modalidades e níveis de ensino, a História da África e Cultura Afro-brasileira, apresentando Projeto de Lei que sintetizava reivindicações dos movimentos negros. A modificação da LDB pela Lei nº 10.639/03 foi uma conquista para o Movimento Negro, para os (as) negros (as) e para a população de outros pertencimentos étnico-raciais, em função da normativa que pauta o ensino a operar num sentido de valorização da população negra a partir de seu legado histórico e cultural, ou seja, a proposta é de promoção (PACÍFICO, 2012, p. 135).

Ao selecionar o material didático a ser analisado, Pacifico (2012) dedicou-se aos artigos produzidos por professores que foram incorporados aos livros didáticos. A ação dos professores foi resultado de um processo de capacitação desenvolvido pelo Governo do Estado do Paraná com intuito de promover oportunidades para os educadores e assim, estarem em condições de suprir as demandas que as editoras não atendiam no Estado. Os artigos resultantes dessa produção receberam o nome de “Folhas” e foram incorporados aos livros didáticos circulantes no Paraná. Sobre essa prática a autora argumenta que:

O processo de capacitação idealizado pelo Governo do Estado do Paraná teve a intenção de estimular os (as) professores (as) a se posicionarem como pesquisadores (as), desenvolvendo artigos científicos, que tivessem início com uma atividade ou questionamento que despertasse nos (as) alunos(as) do Ensino Médio interesse pelo conhecimento proposto (PACÍFICO, 2012, p. 135-136).

Como resultado da análise, principalmente dos materiais produzidos pelos professores, Pacifico (2012) ressalta que:

Sobre os mecanismos de produção do “Folhas”, verificou-se que a chancela de especialistas de áreas disciplinares específicas das universidades não é suficiente para resolver questões relacionadas à diversidade étnico-racial (ou de gênero, de sexualidade, etc.). As avaliações dos livros didáticos por especialistas realizadas pelo PNLD também não são suficientes (PACÍFICO, 2012, p.136).

Por mais que os artigos tenham sido desenvolvidos por especialistas de áreas específicas de conhecimento e de diversas universidades, não é o bastante para revolver questões relacionadas à educação étnico-racial, pois a formação desses especialistas foi pautada na educação eurocêntrica, com formas de discriminação implícita em seus conteúdos.

A autora realizou, também, uma análise qualitativa e quantitativa de doze livros e desses selecionou os das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física para a mostra final. Em relação às questões étnico-raciais, analisando o texto, o contexto da produção e as temáticas abordadas, fez uma ampla crítica ao discurso racista presente na esfera educacional.

Como hipótese, Pacífico (2012) aponta que algumas disciplinas não atendiam às demandas educacionais promotoras de igualdade racial. Ao trabalhar com o livro didático de Língua Portuguesa, a pesquisadora teve sua hipótese confirmada, pois esse abordou temas relacionados à sexualidade da mulher negra.

Pacífico (2012) enfatiza que há nos livros didáticos, letras de músicas, poemas entre outras fontes uma tendência de retratar a mulher negra de forma sensual e com intuito de modificar esse cenário, atualmente existem escritoras focadas em desconstruir a imagem da mulher negra como símbolo da sexualidade exarcebada. Ao analisar as relações étnico-raciais no livro de Língua Portuguesa a autora identificou que a atividade proposta continha texto que:

Atua no sentido contrário, pois não produz reflexões a respeito da erotização da mulher negra. Contudo, em nada contribui para a reversão dessa visão difundida por uma parcela da população e reforçada por diversos discursos midiáticos, entre eles revistas e emissoras de televisão. Alguns ícones representando a sexualidade escancarada da mulher negra foram criados, entre eles, a Globeleza (personagem criada para a vineta do Carnaval da Rede Globo) e as “mulatas” do Sargenteli (denominação que serve para se referir a dançarinas negras). Essa construção social identitária que é imputada à mulher negra desencadeia graves consequências para o posicionamento de algumas delas na sociedade e principalmente nos relacionamentos amorosos (PACÍFICO, 2012, p. 96-97).

Ainda preocupada com a representatividade da mulher negra na sociedade e consequentemente nos livros didáticos e literários, a autora ressalta que:

Por vezes tem suas características associadas à sexualidade, permissividade e vulgaridade e na maioria das vezes negam a ela sua função de mãe e provedora do lar, função que muitas vezes ela exerce sozinha, que exige cuidar dos filhos, da limpeza da casa e prover alimentação e todo o tipo de sustento. A luta travada para sobrevivência, por uma grande parte das mulheres negras, desde a abolição da escravidão, através do trabalho doméstico e produção de alimentos, pouco é mencionada na literatura, retirando dessas mulheres o direito à fala (PACÍFICO, 2012, p. 97-98).

Ao analisar os materiais que mais se aproximavam das normativas de educação das relações étnico-raciais, Pacifico (2012) chegou ao livro didático de Educação Física. No livro didático de Educação Física, a pesquisadora destaca que havia capítulos destinados à dança e à música. Axé, funk e rap, segundo a pesquisadora, corresponderiam à preferência musical da juventude negra e, em grande parte pobre. Todavia, os referidos estilos musicais não teriam sido contextualizados e, assim, ficou uma lacuna no que se refere à origem e ao significado que tais ritmos possuem para os jovens negros.

Tais constatações podem ser contempladas no trecho que segue:

No livro de Educação Física isto ficou bem visível; no capítulo 12 (intitulado – Quem dança seus males...) ao analisar os estilos de danças (axé, rap, funk) que são de preferência da juventude negra e em sua grande maioria pobre, enfatizaram o lado apelativo de determinadas danças, sem fazer uma contextualização da origem destes estilos e a importância que eles têm para a juventude negra. Entretanto no capítulo 14 (intitulado Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?) verificou-se um cuidado especial ao retratar esses estilos de dança e música, problematizando sobre a função da mídia ao introduzir em determinadas músicas, apelos sexuais, para aumentar o mercado de consumo. Após a análise percebeu-se que o Livro de Educação Física, apresentou dois capítulos que abordaram a temática étnico-racial de forma mais elaborada, que foram o capítulo 10 (intitulado – Capoeira: Jogo, luta ou dança?) e o capítulo 14 (Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?) e apresentou outros capítulos onde a temática étnico-racial, através de textos e ilustrações não foi apresentada adequadamente (PACÍFICO, 2012, p. 139).

Ainda sobre o material didático de Educação Física, Pacifico (2012) ressalta que o mesmo contemplou dois capítulos que abordaram de modo mais elaborado as

questões étnico-raciais. No primeiro a pesquisadora apontou um cuidado ao abordar o tema Hip Hop, a função do mesmo foi problematizada e assim, também, contemplaram uma problematização em relação à função da mídia ao lançarem determinadas músicas com foco apenas no mercado consumidor. No segundo momento, o destaque foi para abordagem correspondente a Capoeira enquanto jogo, luta ou dança.

Ao analisar as hierarquias sociais contidas nos livros didáticos, Pacifico (2012) apontou para o livro de Língua Portuguesa, pois esse utilizou o termo “negritude” sem contextualizar movimentos literários relacionados ao mesmo e sobre esse tema a autora destaca que:

Voltando o foco para os discursos dos livros didáticos, no capítulo três do livro de Português e Literatura – Discursos da Negritude percebeu-se o uso inadequado do termo “negritude” e da temática étnico-racial. O silêncio como estratégia ideológica de dominação, foi evidenciado ao não se fazer nenhuma menção ao movimento literário da negritude (nesse capítulo e em todo o livro), que foi um movimento de repercussão mundial, muito importante para população negra (PACÍFICO, 2012, p.143).

No mesmo material em que a autora verificou o silêncio em relação ao movimento literário de negritude, pode constatar que a mulher negra foi representada de acordo com o estereótipo da sensualidade. A autora procurou demonstrar o reforço da naturalização do papel da mulher negra como ser sensual e da maneira como a nova legislação não foi capaz de superar estereótipos e preconceitos. As velhas leituras preconceituosas ainda estavam presentes e os alunos perdiam a oportunidade de vivenciar a igualdade racial dentro do espaço escolar e, por conseguinte, em seu dia a dia fora das escolas.

Ainda na perspectiva de trabalhos que investigaram a lei 10639/03 Russo (2012) em sua dissertação intitulada “*Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implantação da lei 10.639/03*”, orientado pela professora Doutora Monique Franco, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, buscou analisar a imagem do negro no livro didático de forma detalhada em cada capítulo da coleção, no caso, da Editora Moderna voltada para o ensino fundamental II, com destaque para as abordagens em relação à

história da África. Na sequência o autor procurou fazer uma análise das imagens presentes no livro separando-as em dois seguimentos, sendo o primeiro trabalho, resistência e castigo e o segundo cultura, religiosidade e cotidiano com o intuito de averiguar como os negros são abordados nesses contextos.

A pesquisa de Russo (2012) contou com uma análise bibliográfica e iconográfica. Ao desenvolver o trabalho constatou que trata-se de um tema abrangente e conseqüentemente sua pesquisa proporcionou uma aproximação dos debates em relação a educação para as relações étnico-raciais.

Russo (2012) estabeleceu duas categorias de análise para identificar como os negros eram representados nos livros didáticos. Primeiramente constatou que o negro foi representado em ambientes de trabalhos físicos correspondentes às lavouras e de ambientes rurais e sobre isso o autor ressalta que

Basta nos indagarmos: em que medida as imagens de negros realizando trabalhos braçais, sendo vigiados por homens brancos e descaracterizados de civilidade auxilia os alunos a romper com as imagens negativas da negritude? (RUSSO, 2012, p. 100)

Nesses casos, de acordo com a indagação crítica do autor, não haveria, portanto, uma ruptura com o olhar eurocêntrico acerca da imagem negativa da negritude em que, os negros ainda eram vistos como uma população afeita às lidas agrícolas e apenas isso.

Outro ponto que Russo (2012) nos aponta em sua pesquisa é a representação do negro em situações de castigos físicos sofridos pelos senhores escravocratas, evidenciando a falta de consideração em relação ao respeito e à dignidade humana. Como reação aos castigos físicos, o pesquisador estabeleceu a resistência negra como outro critério de análise iconográfica, porém na coleção analisada, não constavam referências aos movimentos de resistência negra em território brasileiro. Desse modo, as imagens correspondentes à luta e resistência negra só apareceram no contexto da África, ocultando as manifestações diversas ocorridas no Brasil. Tal constatação pode ser verificada no trecho a seguir:

A resistência negra diante da crueldade com que eram tratados, que era um ato automático dos negros para com os brancos. Contudo, na coleção, não há nenhuma menção, ou seja, não foi observadas nenhuma imagem que evidenciasse a resistência negra em território brasileiro. Todas as imagens que fazem referência à resistência negra estão localizadas nas lutas empreendidas pelo continente africano no século XX, negligenciando o objetivo da legislação de romper com ideias consolidadas de submissão dos negros enquanto escravos perante à escravidão (RUSSO, 2012, p. 106).

Segundo Russo (2012), na coletânea analisada há uma escassez de imagens relacionadas ao contexto cultural, religioso e cotidiano das populações negras, o que para o autor corresponde a uma contradição entre o que a Lei 10.639/2003 nos cobra e o que os materiais didáticos vinculam, pois espera-se com a lei contemplar as celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba entre outras manifestações da cultura Afro-brasileira no dia a dia. Sobre essa temática o autor afirma que:

[...] O primeiro impacto foi sentir a ausência das manifestações exemplificadas, não houve nenhum volume qualquer imagem que sequer lembrasse dessa determinação. A única imagem de manifestação cultural efetiva, onde aqui se leia dança ou música, foi a que dispusemos a seguir:



Nesse grupo ficou evidente a manutenção de determinados estereótipos presentes na sociedade em se tratando de cultura negra no Brasil, exemplificando com uma imagem da capoeira representando a mencionada cultura (RUSSO, 2012, p. 108).⁶

Ocultar esses conceitos evidencia a exclusão social de grupos que contribuíram significativamente para a formação social e cultural do Brasil. O autor ainda destaca que

⁶ Trago também as quatro imagens utilizadas pelo autor em sua análise.

o único momento em que a coletânea, estudada por ele, apresentou uma imagem correspondente à manifestação cultural foi quando representou na dança, mantendo uma visão estereotipada das contribuições do negro para a sociedade brasileira.

Sobre a religião, Russo (2012) aponta que não foi possível identificar uma imagem que representasse a contribuição africana para a formação religiosa no Brasil de forma explícita e clara e sobre esse tema o autor ressalta que:

Apresentamos três imagens que evidenciam as matrizes africanas presentes na sociedade brasileira. Uma pode ser considerada a mais completa figura que torna explícito o sincretismo religioso do nosso país; a terceira figura pode ser considerada aquela que mais se afina com os conteúdos da Lei 10639, tornando efetiva sua aplicação na coleção. Vejamos as figuras a seguir:



(RUSSO, 2012, p.110-111).

De acordo com os apontamentos do autor, as imagens verificadas traziam o sincretismo, porém não estavam acompanhada de um texto analítico, elucidativo e realmente diferenciada. No final, a imagem era usada de maneira ilustrativa e estava em desacordo com as discussões que se deseja ver em movimento.

Com o objetivo central de identificar como os historiadores utilizaram as imagens na intenção de compreender determinados períodos da história nos livros

didáticos, Russo (2012) afirma que em sua pesquisa foi possível identificar certo comodismo das editoras, pois as permanências de posturas racistas nas imagens utilizadas nos livros didáticos, curiosamente aumentaram, ou seja, apesar da legislação em vigor os discursos de exclusão e, portanto racistas se tornaram mais presentes. Os negros aparecerem diminuídos, repetindo-se os estereótipos eurocêntricos e tais constatações pode ser evidenciado no trecho a seguir:

De todo modo nosso estudo permite concluir que ainda temos um longo trajeto para percorrer, pois as permanências de posturas preconceituosas se mostraram muito superiores às alterações. A comodidade encontrada pelos editoriais didáticos em se enquadrar- pelo menos teoricamente- no PNLD, tornou as modificações pouco efetivas, portanto distantes dos objetivos definidos pelo CNE de tornar o currículo escolar o percussor para a construção de uma nova realidade sobre o negro dentro da história do Brasil (RUSSO, 2012, p. 117).

Como último trabalho analisado na categoria “**O livro didático e a Lei 10639/03**”, temos a pesquisa de Gomes (2013) em sua dissertação intitulada “*Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08*” orientada pela professora doutora Monique Mendes Franco, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro procurou analisar, em livros didáticos de História para o Ensino Médio, como as relações de povos e culturas são abordados, como ocorrem essas relações e se existem hierarquias entre elas.

Para dar conta da demanda, Gomes (2013) procurou mapear os conceitos apresentados nos livros, tais como cultura, política e sujeitos. Ao mesmo tempo buscou os sentidos e símbolos atribuídos a cada conceito históricos, pois tinha como pretensão entender como o colonizador passou a ser chamado de “conquistador” quais as ações propostas pelo livro didático de história para refutar ou reforçar o posicionamento eurocêntrico em sala de aula.

A análise realizada por Gomes (2013) centralizou-se na América, os livros utilizados pertenciam ao Ensino Médio, circulantes nas escolas municipais de Cabo Frio- RJ. Seu trabalho pode ser organizado em dois momentos, no primeiro ele contextualizou as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e as ações afirmativas no Brasil, no

segundo momento procurou investigar os conteúdos dos livros didáticos selecionados, com foco nas exigências legais vigentes.

Ao analisar as descrições pedagógicas dos livros didáticos, Gomes (2013) identificou que em relação ao processo de colonização do Brasil, pouca alteração ocorreu, a hierarquia estabelecida continuou voltada para minimizar as ações indígenas e valorizar a presença do europeu colonizador, “conquistador”.

Nos livros didáticos para o Ensino Médio, Gomes (2013) apontou que seguem uma linha eurocêntrica de educação, ressaltando os trabalhos do colonizador no território além-mar e com a aparição do colonizado restrita ao período das grandes navegações, não valorizando as conquistas, tradições, culturas e construções sociais, políticas e econômicas desenvolvidas pelos povos pré-colombianos.

Essa postura nos livros didáticos de enfatizar o colonizador e não demonstrar as demandas históricas do colonizado é mais uma maneira de silenciar o oprimido em prol da história do opressor, uma hierarquia social cuja história necessita da ação do europeu para ter registro.

Sobre a visão eurocêntrica e a pouca representatividade dos indígenas e negros nos livros didáticos, o autor destaca que:

A dissertação procurou ressaltar as lacunas de análise de livros didáticos de história, comprometidos com uma explicação mais plural da história em função da aprovação do PNL. Após dez anos de promulgação da lei que inaugurou preocupação jurídica com as questões étnicas nos livros didáticos de história, mesmo depois de uma nova lei inserindo a obrigatoriedade de mais um grupo do mosaico de representatividade étnica brasileira, os chamados índios, na explicação das especificidades históricas sociais brasileiras evidenciamos poucas mudanças estruturais nas linhas editoriais dos livros (RUSSO, 2012, p.88).

A crítica realizada por Russo (2012) é pertinente, pois mesmo após a promulgação da lei os materiais didáticos continuaram reproduzindo uma vertente histórica com foco no colonizador, as editoras incluíram poucos conteúdos que favorecessem a educação étnico-racial, ou seja, alteraram alguns contextos históricos

para garantirem a aprovação no PNLD e consequentemente manterem os contratos lucrativos.

Nessa categoria, identificamos a preocupação com a formação continuada para professores, Caten (2010) enfatizou em suas entrevistas as inquietações, do corpo docente, em relação às temáticas das relações étnico-raciais, pois eles não tinham um preparo significativo, mas sabiam da fragilidade dos nossos livros didáticos em contemplar uma educação democrática. Mais do que uma educação democrática, Caten (2010) nos apontou a preocupação dos professores em atender a demanda da lei, uma vez que o calendário exige que eles sigam uma estrutura de ensino da História Geral, com intuito de dar conta dos temas recorrentes no vestibular, logo pensar na educação étnico-racial implica em fugir do cronograma imposto.

Em Pacífico (2012) nos deparamos com alguns apontamentos críticos ao material didático, pois no caso da coleção analisada por ela, existia uma contribuição direta dos professores na elaboração de artigos que fariam parte dos livros didático circulante, no entanto a pesquisadora ressalta que mesmo tendo a formação específica em determinada área do conhecimento, os artigos produzidos não davam conta de atender a lei 10.639/2003, uma vez que nesses materiais havia a presença de hierarquização social cuja representação do negro e da mulher negra estava associada ao estereótipo da sensualidade, não superando os preconceitos.

Em Russo (2012) identificamos a representação do negro em situações de trabalho limitado ao campo, o pesquisador ainda destacou que na forma de representação, a imagem do negro aparece em ambiente de castigos físicos e sem a contextualização histórica das formas de resistência da população negra no Brasil.

Por fim, essa categoria de análise nos possibilita compreender as divergências entre uma lei que precisa ser aplicada e a educação eurocêntrica, com afigura do colonizador como figura fundamental para a construção social e histórica de diversas sociedades, naturalizando seus significados enquanto sujeito histórico e ocultando as contribuições dos povos africanos e ameríndios que os enfrentaram.

2.3.3 Conteúdos étnico-raciais presentes no livro didático

Na categoria que contempla os trabalhos que investigaram conteúdos sobre a temática das relações étnico-raciais presentes nos livros didáticos temos a pesquisa de mestrado de Santos K. (2011), intitulada “*As relações étnico-raciais nos livros didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural*”, orientado pela professora Doutora Edna Cristina do Prado, da Universidade Federal de Alagoas que realizou trabalho voltado para as questões étnico-raciais nos livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Fundamental II.

Santos K. (2011) recorreu à metodologia analítica de Bardin (2009), ou seja, uma análise qualitativa e quantitativa, nesse percurso, empregou a Lei 10.639/2003 como uma oportunidade para o debate das questões étnico-raciais na educação a partir do fato de a nova legislação dar voz a grupos silenciados historicamente nos currículos que nós usamos. A partir da seleção de escolas que possuem a modalidade EJA no município de São Miguel dos Campos, Alagoas, Santos K. (2011) realizou entrevistas com professores e identificou que, na prática, as escolas realizavam as discussões a respeito das questões étnico-raciais apenas em datas específicas, isto é, o dia da Abolição da Escravatura e o dia a Consciência Negra. Não havia, portanto, ao longo do ano letivo uma tomada constante e regular das questões étnico-raciais, estas estavam restritas a datas específicas. No final das contas isso nos revela indisposição para com a temática trazida pela legislação, ao invés de as escolas incorporarem e assumirem os ‘novos tempos e as novas discussões’, as escolas restringiram e esconderam as questões em datas únicas. Em relação aos estudos da história Afro-brasileira e Africana, estes foram limitados aos componentes curriculares específicos, não promovendo uma interação entre as diversas áreas dos conhecimentos e conseqüentemente não proporcionaram a reflexão interdisciplinar dos temas.

De modo geral, para Santos K. (2011) houve, também, um avanço na educação após a implantação da Lei 10.639/2003, porém não atendem em sua totalidade e sobre isso ressalta que:

Os livros didáticos analisados, apesar dos avanços como a Lei 10.369/2003 e o Parecer 03/04, em alguns momentos apresentam a limitação da história do povo negro associado à escravidão, humilhação e sofrimento, em outros apresenta muitas vezes a limitação dos tipos de cultura, expressando a visão de mundo do grupo dominante, atribuindo aos povos dominados, o lugar de cultura primitiva, subalternizando as diversas culturas que compõem a sociedade. E ainda, apresenta fragmentação do conhecimento, ou seja, o estudo é realizado por módulos/blocos de disciplinas (SANTOS K, 2013, p. 104).

Apesar das melhorias, os trabalhos estudados pela autora não contemplam os diversos grupos culturais e raciais que compõem a sociedade brasileira. Apresentam o negro no contexto social do Brasil Colônia e Império, ou seja, associado à sua compulsória participação como mão de obra das fazendas e de engenhos. A barbárie da escravidão sintetiza e encerra a história desses grupos culturais.

Ainda sobre o não cumprimento da Lei, Santos K. (2011) nos apresenta outra constatação significativa:

Ressaltamos que há interpretações errôneas do artigo nº 26 da Lei 10.369/2003, limitando o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira às específicas disciplinas como Artes, Literatura e História. Compreendemos que essa discussão deve perpassar todo o currículo escolar e não pode ser tratada de forma pontual e transversal, deve-se assumir um compromisso social e pedagógico para a superação do racismo, que segrega e estigmatiza o grupo étnico-racial negro (SANTOS K, 2011, p. 105).

Compactuamos com o posicionamento da autora, pois das teses e dissertações analisadas no decorrer da nossa pesquisa, os livros didáticos envolvidos estavam atrelados à área das Ciências Humanas e Linguagens, as demais áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza e Matemática também devem, de acordo com a Lei 10.639/2003, repensarem suas estruturas com foco na educação étnico-racial, no entanto passaram-se quatorze anos e a responsabilidade de promover uma educação cidadã continua com um peso maior para a disciplina de História, Artes e literatura.

Ana Lúcia Mathias (2012) em sua pesquisa intitulada “*Relações raciais em livros didáticos de ciências*”, orientada por Paulo Vinicius Baptista da Silva, da Universidade Federal do Paraná, dedicou-se a análise das relações raciais nos livros

didáticos de Ciências voltados para as séries finais do Ensino Fundamental, os materiais em questão contaram com a distribuição dos anos de 2008 a 2011.

Como pergunta norteadora de seu trabalho, Mathias (2012) buscou averiguar as hierarquias sociais entre brancos e negros que estão presentes nos livros didáticos de Ciências. Ao todo foram selecionados onze livros e, de forma particular, em virtude ao conteúdo relacionado ao corpo humano, a pesquisadora centralizou seu trabalho com o livro voltado para o 8º ano.

No material selecionado, Mathias (2012) pode contar com 410 personagens brancos e 89 personagens negros ilustrados e buscou identificar os conceitos abordados, a linguagem utilizada e os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana voltados para alunos da rede pública no Brasil.

Segundo Mathias (2012), no decorrer da sua pesquisa foi possível identificar que ainda existe o racismo no âmbito escolar, embutidos nas salas de aulas, nos materiais didáticos, como os livros utilizados pelos alunos e pode verificar de forma explícita as dificuldades dos professores em relacionarem-se com alunos negros, que em sua maioria apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem.

A autora utilizou uma amostra de 13 livros e realizou uma análise qualitativa para mapear os conceitos, linguagem e conteúdos relacionados às questões étnico-raciais. No decorrer desse processo, Mathias (2012) verificou que as hierarquias entre brancos e negros continuam constantes nos livros, mas foi possível perceber, também que alguns livros, de 2008 a 2011, incorporaram em seus editais de forma explícita, com textos e artigos, as demandas da lei 10.639/2003 e sobre isso a autora ressalta que:

Em especial as imagens que ilustram a temas específicos de conteúdo relativo ao corpo humano, no exemplo que apresentamos no sistema genital, mas em outros exemplos de representação de outros conteúdos o corpo humano negro foi utilizado. Também imagens de personagens negros em família, de médicos e cientistas negros foram observadas e operam nesse sentido de construção de espaços sociais não hierarquizados entre negros e brancos. Esses resultados podem ser relacionados com as novas formulações dos editais, ou seja, encontramos indicações que o papel de indutor dos editais tem operado para mudanças nos discursos (MATHIAS, 2012, p. 95).

Por outro lado, Mathias (2012) apresentou que os livros contavam ainda com várias formas de manutenções de hierarquização e, em sua maioria tratavam as questões

de etnia conforme a cor da pele personagens, enquanto que grande parte das imagens estava centrada em personagens brancos sobrando para as personagens negras às representações estereotipadas.

Por outro lado, ao analisar as imagens dos livros selecionados, Mathias (2012) também constatou que houve algumas mudanças históricas na forma como o negro é representado no livro didático. Ele identificou que sua imagem passou a ser representada como integrante da espécie humana em que ora está em ambiente familiar, ora em situações de trabalho científico. Esses apontamentos demonstraram avanços efetivos em relação à representatividade do negro no livro didático.

Ainda na categoria “*Conteúdos étnico-raciais presentes no livro didático*” Oliveira Neto (2012) em seu trabalho intitulado “*Arte e silêncio*”, orientado pelo professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva, da Universidade Federal do Paraná, buscou em sua pesquisa verificar dois materiais distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mais precisamente os livros didáticos de Arte para o Ensino Médio (2003 e 2006).

Como base de sua investigação, Oliveira Neto (2012) buscou mapear como os brancos e negros eram ou não retratados de forma hierarquizada nos livros didáticos, como hipótese o autor destacou que a estética e a cultura africanas eram silenciadas nas duas publicações verificadas e tratou esse silêncio como forma de reprodução de domínio.

O autor partiu de uma análise bibliográfica e iconográfica do livro didático para debater a invisibilidade da população negra no Estado do Paraná, as ações afirmativas e suas práticas e contradição mais precisamente no livro didático e sobre isso ressalta que:

Ao longo do livro, deparamo-nos com imagens da população negra associadas ao grafiteiro, ao futebol, ao samba, ao jazz, à pobreza e ao trabalho braçal distribuídas em vários capítulos, operando para estabelecer qual o espaço que deve ocupar na geografia social do país. É preciso destacar que não nos opomos a essas formas de representação, mesmo porque em todas essas categorias é possível identificar a presença de pessoas negras em nossa sociedade. Nossa crítica refere-se ao limite que elas impõem e ao caráter estereotipado que adquirem à medida que passam a ser reproduzidas com frequência e tratadas como possibilidades únicas de inserção da população negra no mundo do trabalho, atrelada à indústria do entretenimento (OLIVEIRA NETO, 2012, p. 165)

Em seu trabalho, Oliveira Neto (2012) apontou para as representações simbólicas que proporcionam as desigualdades raciais. No primeiro momento, procurou mapear a presença da população negra no Paraná e essa foi restrita, de acordo com os registros encontrados por ele, ao período escravocrata, silenciando a participação efetiva dos negros na construção do Paraná. Sobre as dificuldades em mapear a presença negra no Estado em questão, o autor ressalta que:

A primeira dificuldade residiu justamente na oferta reduzida de pesquisas tratando do assunto e, na maioria dos trabalhos a que tivemos acesso, a população negra está restrita ao período escravocrata, ainda assim redimensionada para menos, de maneira que parece insignificante (OLIVEIRA NETO, 2012, p. 169).

Esse silêncio nos registros históricos intensificou-se, segundo Oliveira Neto (2012) como ocorre à política de branqueamento, pois o Estado do Paraná recebeu um número expressivo de famílias europeias e como as políticas públicas não favoreciam a presença do negro, foram obrigados a se deslocarem para outras regiões, mas nos anos de 1970 a população negra passou a aumentar na região Sul do Brasil.

Desse modo, o pesquisador constatou que os dois materiais analisados ignoraram as modificações exigidas por meio da Lei 10.639/2003 e promoveram o silêncio quanto à participação da população negra no Paraná e ressalta que:

Essas análises servem-nos para compreender o contexto de análise das formas simbólicas expressas nas Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado Paraná e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio. A partir da análise empreendida, podemos afirmar que o conjunto de ideias, principalmente o silêncio em relação à população negra e suas contribuições para a construção do estado e do país, está em operação dentro do sistema educacional do Paraná. Ao menos é o que explicitam as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado Paraná e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio (OLIVEIRA NETO, 2012, p. 171).

Cabe ressaltar que no período das reformulações legais, o Estado do Paraná promoveu debates, palestras e discussões relacionados ao tema das Relações Étnico-

raciais, mas na prática, esses encontros e seminários não apresentaram efeitos, pois os livros didáticos veiculados por ele continuaram a apresentar o silêncio em relação à população negra e suas contribuições para a construção do estado e do país.

De modo geral, Oliveira Neto (2012) sinalizou que os trabalhos analisados omitiram as informações em relação à temática africana e afro-brasileira, em relação à contribuição de negros para as Artes no Brasil. Também tendem a apresentar a arte europeia como modelo para as demais, com a naturalização do branco como representante da humanidade e representação de personagens negros com papéis secundários em diversas situações, ou seja, em sua análise não foi possível identificar os avanços esperados após a Lei 10.639/2003.

Por último, Nascimento (2009) em sua dissertação intitulada “*Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental*”, orientado pelo professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva, da Universidade Federal do Paraná, realizou uma análise que consistiu na interpretação/reinterpretação das formas simbólicas e como podem ser utilizadas para estabelecer e manter relações de poder desiguais entre os grupos raciais.

Nessa perspectiva, Nascimento (2009) identificou que algumas publicações negaram a existência de negros no conjunto da sociedade brasileira porque apenas faziam referência a grupos humanos e as suas respectivas religiões. Quanto à representação do negro, esses livros procuravam por meio da ideologia realizar a dissimulação da presença do negro, ocultando negando sua existência a partir da naturalização dos personagens brancos como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos.

Essa postura contribuiu para o estabelecimento e a propagação dos sentidos que dificultaram a possibilidade do negro brasileiro em assumir posição de exercício de poder. Os textos e as ilustrações, muitas vezes, procuraram personificar os negros em representações de subordinação aos personagens brancos. Por outro lado, Nascimento (2009) ressalta que entre as mudanças observadas resultaram, por exemplo, na presença dentro dos livros de Ensino Religioso, de informações sobre as religiões de matriz africana, de mães de santo e de contos que traziam a religião africana e o seu universo de Orixás.

Ainda sobre o panorama geral estudado em sua dissertação, o autor ressalta que:

Nestes trinta anos de produção (1977 a 2007), os selos didáticos de Ensino Religioso apresentaram avanços e permanências no que se refere a relações entre brancos e negros. Ao longo de todo esse período de mobilização e sensibilização junto às editoras. Essas, por sua vez, em certa medida, buscaram responder às reivindicações dos movimentos sociais negros e aos pesquisadores sobre a produção e a veiculação de discursos racistas (NASCIMENTO, 2009, p. 155).

Nessa perspectiva apresentada pelo autor, houve uma preocupação, por parte das editoras, em atender uma demanda social, nos proporcionando assim alguns avanços em relação às questões étnico-raciais em sala de aula. No entanto esses avanços não correspondem a uma totalidade, pois para a educação religiosa o autor destaca que:

As mudanças observadas resultaram, por exemplo, na presença de religiões de matriz africana, de mães de santo, de contos fazendo referência aos Orixás. Esse fato é muito significativo para os anseios e desejos dos movimentos negros e de pesquisadores que há muito tempo refletem as desigualdades raciais no Brasil e a ausência de personagens negros nos livros didáticos. Essas mudanças são importantes e significativas e respondem às lutas e reivindicações de outrora e atuais. Os livros Didáticos do final da década 1990 e início da década seguinte dão espaços em suas páginas às religiões de matriz africana, modificaram seu discurso racista. No entanto, a análise qualitativa e quantitativa aponta que as modificações nas estruturas simbólicas das publicações foram limitadas. Dentro das unidades de leitura dos livros didáticos analisados, prevalecem enquanto legítimos, os discursos cristãos, tendo mais representatividade e espaços de conexão entre as temáticas abordadas e a realidade do seu público leitor: os brancos (NASCIMENTO, 2009, p. 158).

Por mais que os livros didáticos de Ensino Religioso tenham abordado as temáticas religiosas de matrizes africanas, o autor apresentou um dado relevante para o contexto abordado, a legitimidade. Segundo seus estudos, o discurso cristão continuou ganhando destaque e representatividade, legitimando-se enquanto prática religiosa e ofuscando as demais crenças, sobre tudo a voltada para as populações afro-brasileiras, as religiões de matrizes africanas.

Dentro da categoria de análise “*Conteúdos étnico-raciais presentes no livro didático*”, Santos K. (2011) nos proporcionou uma crítica às instituições que abordam

as questões étnico-raciais em datas comemorativas específicas e a representação do negro restrita ao cenário da Colonização Império e barbárie da escravidão, ou seja, mantendo um padrão de história com viés eurocêntrico. Mathias (2012) nos aponta para a manutenção da hierarquia entre brancos e negros, pois o livro didático limita a atuação dos personagens negros e esses dependem da ação dos brancos para tornarem-se alvos na história, quanto as mudanças após a implementação da lei, a pesquisadora destacou a representatividade no tema profissões, pois no material analisado por ela consta um negro vestido de cientista, demonstrando ao aluno que com a oportunidade, o negro pode exercer qualquer profissão, não apenas aquelas relacionadas às regiões rurais.

Em Nascimento (2009) contemplamos a naturalização dos personagens brancos como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos e como pontos positivos a serem considerados em relação à temática étnico-racial. No caso dos livros didáticos de Ensino Religioso, esses trouxeram informações acerca das religiões de matrizes africanas.

Outra contribuição importante foi de Oliveira Neto (2012), pois esse pesquisador enfatizou os retrocessos em relação à representação do negro no livro didático, mais precisamente a atuação restritas aos períodos Colonial e Imperial, omissão das contribuições dos negros nas Artes do Brasil e um dado alarmante, mediante a análise que realizou nos materiais de Arte para o Ensino Médio, o pesquisador não encontrou avanços em relação às questões étnico-raciais, ou seja, livros escritos em momentos distintos apresentavam as mesmas abordagens, não contribuindo com uma educação igualitária, reforçando estereótipos e propagando uma cultura eurocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal, principalmente de minha condição de cidadã brasileira de ascendência africana. Isto significa dizer que o preconceito tantas vezes revelado em minha jornada hoje está sendo observado do ponto de vista científico e se consolida com essa dissertação. Buscar pelas dissertações e teses que, nos últimos anos, tematizaram em nossas instituições acadêmicas o impacto provocado pelas legislações que buscaram – e buscam – reconfigurar as relações étnico-

raciais no Brasil e dar novo ambiente à história do continente africano e dos africanos no Brasil foi o objetivo buscado aqui.

Para compreendermos melhor as discussões apresentadas nesses trabalhos, recorreremos a uma revisão bibliográfica e nos respaldamos em Fernandes (1978) Munanga (2003), Guimarães (2003) dentre outros acadêmicos que estudaram a questão racial no Brasil e, a partir da leitura fundamentada nesses autores foi possível identificar o conceito do racismo e seus desdobramentos na sociedade brasileira. Tais estudos nos proporcionaram compreender os avanços conquistados pelos Movimentos Negros e acadêmicos que tanto lutou e luta para superar as exclusões, da população negra no Brasil e os desdobramentos dessas investidas na configuração e implementação de leis que proporcionam a nossa sociedade novas demandas jurídicas que tem implicado em novas condutas nas relações entre diferentes grupos étnicos.

Em Fernandes (1978), Rosemberg (2003) e Benedicto (2016) verificamos que a lei 10.639/2003 foi uma conquista social dos movimentos acadêmicos e dos Movimentos Negros, pois esse já apontava nos anos de 1930 a necessidade de repensarmos a condição do negro no Brasil. Para reeducar a população era preciso começar pelas alterações nas escolas, incluindo um currículo educacional voltado para a valorização da História da África e dos africanos, longe dos padrões de ensino eurocêntricos.

Inventariar tais dissertações e teses nos revelou que, por um lado, diferentes estados da federação buscaram adequar os seus materiais didáticos aos novos tempos e à urgência de redações de acordo com as discussões que tratassem de cidadania, respeito e combate ao preconceito histórico em nossa sociedade. Adequação de materiais que, como vimos, nem sempre atendeu de forma positiva, pois descobrimos casos nos quais o despreparo de educadores acabam por repetir estereótipos e leituras excludentes. Conhecida leitura que entre nós leva as marcas da colonização e da perspectiva eurocêntrica.

Por outro lado, a minha jornada de pesquisa revelou muito dos conceitos e análises criados nos últimos anos com o propósito de estabelecer discussões e avanços para uma efetiva sociedade mais equânime. Sociedade nas quais as hierarquizações, tantas vezes observadas pelos pesquisadores aqui estudados, deem lugar a valores como

cidadania e respeito às diferenças. Nessa direção, compreendemos a importância dos esforços e dos embates dos Movimentos Negros e acadêmicos na busca pela dignidade da população negra e, portanto os avanços que se fazem presentes em relação ao que tem sido oferecido para nossos estudantes brancos e não brancos nas escolas brasileiras, um dos frutos desse estudo.

Avanços sem dúvida foram revelados pelas pesquisas selecionadas para amostra final à medida que trouxeram e criaram literatura – discurso analítico – que romperam nossa estreita e constante visão eurocêntrica. Necessário lembrar aqui, por exemplo, que as comunidades ameríndias entre nós padecem das mesmas reiteradas visões excludentes e hierarquizadas.

A pesquisa revelou, igualmente, a necessidade de olharmos para a formação de nossos professores para lidar com questões que envolvem a temática racial, que antes padecia de total invisibilidade. Outro dado relevante é que em quatorze anos de promulgação da lei 10.369/2003, ainda encontramos dificuldades em torná-la concreta, pois isso envolve o posicionamento das editoras, que como visto no decorrer das análises de teses e dissertações, muitas vezes alteram um e outro conteúdo apenas para garantirem a aprovação no PNL, sem a preocupação em aprofundar os temas e garantir ao aluno e professor o conhecimento com foco na educação democrática.

Outro dado relevante da pesquisa diz respeito à formação dos professores, pois esses atuam em sala de aula inseguros quanto à educação para as relações étnico-raciais. De nada adianta um material adequado às legislações se o meu professor não tiver a chance de voltar à sala de aula na qualidade de aluno e, desta forma, preparar-se para descobrir a história da África e dos africanos no Brasil. Não há um bom professor se antes não houver um bom aluno. A formação de nossos docentes, a pesquisa nos revelou, é tão importante quanto à qualidade do material didático, afinal, é o docente em sala de aula que fará a diferença, é o docente que criará a leitura e a perspectiva brasileira em oposição ao onipresente currículo eurocêntrico.

Nessa perspectiva, consideramos que de nada adianta incluir a História da África se insistimos em reservar aulas e materiais ultrapassados para estudar uma História da Idade Média com povos caucassianos, que muito pouco nos revela sobre nossas raízes históricas. Entendemos que a inclusão de um maior número de negros e negras nos

espaços escolares deve, levar a uma revisão e reestruturação completa de nosso torto e inadequado currículo. Não está em questão, necessário dizer, deixar de lado períodos relevantes da história das sociedades humanas – a conhecida História Geral – mas sim, nos darmos conta de que a Idade Média Feudal não pode, por exemplo, levar aulas e aulas ao passo que a História Ibérica e a História da África são visivelmente tratadas como sociedades que estão à margem de temas outros apresentados como principais e que nos atrelam a uma visão não brasileira, mas sim, europeia da história.

A nossa pesquisa apontou que em se tratando das relações étnico-raciais nos livros didáticos, a história da África e dos africanos aparece de forma limitada a alguns conceitos históricos em que a barbárie da escravidão é um dos elementos de maior aparição das populações negras nesses materiais. Essa visão excludente de educação além de não atender as demandas da lei 10.6339/2003, tira do discente o direito de conhecer mais sobre um dos principais grupos étnicos responsáveis pela formação da sociedade brasileira.

Ainda sobre as lacunas evidenciadas nessa pesquisa, é importante destacar a contribuição de todas as áreas do conhecimento para o cumprimento da lei 10.369/2003, pois de acordo com os dados apurados, a quantidade de trabalhos voltados para essa temática no Ensino Médio parece ser menor quando comparada ao ensino Fundamental II e Educação Infantil, assim como, também, as áreas de conhecimentos com maiores envolvimento nessa demanda social e legislativa são as Ciências Humanas e Linguagens, contamos com apenas um trabalho das Ciências da Natureza. Esse cenário implica em dizer que os livros didáticos dessas áreas carecem de análise e reformulações para não reproduzirem um ensino excludente e promoverem uma educação para as relações étnico-racial.

A equação que encontramos, isto é, o balanço conclusivo ao qual chegamos aponta para uma necessária combinação do valor da legislação à qualidade do nosso material didático, da formação do professor ao objetivo honesto de ajudar na criação de uma sociedade cidadã. Está, portanto, nas variáveis de nossa equação a nossa capacidade de desfazer preconceitos e de preparar a nossa sociedade para tempos igualitários e respeitosos.

De forma humilde espero ter dentro de minhas limitações, mas a partir de meu sincero desejo ter contribuído para a nossa reflexão para tão necessário tema. Expresso, assim, minha gratidão aos meus antepassados que um dia palmilharam a África e, hoje, a América do Sul – o meu Brasil -, grata pela ajuda!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Tereza Cristina N. **A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 14-15, nov. 1987.

BARRETO, Lima: **Triste fim de Policarpo Quaresma**. RJ: Record, s/d.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. SP. 2016. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de Julho de 2010.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan.2003.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 10 Out. 2015

_____. **Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais** (2006).

_____. **Ministério da Educação. A desigualdade racial nos sistemas de ensino**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/13406-pesquisas-registram-a-desigualdade-racial-nos-sistemas-de-ensino>>. Acesso em 21 Set. 2017

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/BB 14/1999**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a. <www.mec.gov.br/cne>.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, 2004b. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

BRANCO, Raynete Castello. **O negro no livro didático de história do Brasil para o ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pernambuco. PE, 2005.

CARMO, Erinaldo Ferreira; NASCIMENTO, Silas Cassio Gomes. **O índio e o negro nos livros didáticos de Sociologia adotados no PNLD**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 7, n. 14, p. 226-245, 2016.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2006.

BRANCO, Raynette Castelo. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. PE, 2005

CATEN, Artemio Tem. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. PR. 2010.

CHARÃO, Cristina. **O longo combate às desigualdades raciais**. In Desafio do Desenvolvimento. Brasília. Ipea.2011. V.8. Nº70. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7026/1/Desafios_Developolvimento_v.8_n.70_2011.pdf> Acesso em: 21 Set. 2017.

CORDEIRO, Rosilda Flores Pio; FREITAS, Maria Cecília Martinez Amaro. **O livro didático e a cultura afro-brasileira: análise de uma coleção do 2º ciclo do ensino fundamental**. Revista Educação & Mudança, v. 2, n. 30, p. 18-33, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 3º ed. SP: Ática, v.1, 1978

FREYRE, Gilberto. **A Casa grande e Senzala**. RJ: Aguilar, 1933.

GOMES, Daniel de Oliveira. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2013.

GONÇALVES, Luciene Ribeiro. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba (MG) e suas contribuições para a formação docente.** Tese (Doutorado)- Programa de Estudo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Campinas, SP, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Como trabalhar com “raça” em Sociologia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vl. 29, n.1 p. 93-107; Jan. /Jun. 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2014. Disponível em: www.ibge.com.br

LONGO, Isis Sousa. **Negro é a raiz da liberdade: as Leis 10.639/03 E 11.645/08 e a práxis libertadora na desconstrução de estereótipos dos livros didáticos.** Revista de Educação do Cogeime – Ano 25 – n. 49 – julho/dezembro 2016

MARTINS, Edna. **Racismo e educação: a temática étnico-racial em foco em uma Universidade pública.** Interfaces Brasil/Canadá. Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 16, n. 2, 2016, p. 99-122.

MATHIAS, Ana Lucia. **Relações raciais em livros didáticos de ciências.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. PR. 2012.

MEC/MJ/SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: 2005. 40p.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5 p. 15-34, 2003.

_____, Kabengele. **Negritude – Usos e Sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do (org). **O Negro Revoltado.** 2ª ed. RJ: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado). Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. PR. 2009.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis.** Cadernos de pesquisa, n. 63, p. 86-87, 2013.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. **Arte e silêncio.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. PR,

2012.

OLIVEIRA, Paula Ricelle; DUARTE, André Ricardo Barbosa. **Livros didáticos de história no contexto da lei nº 10.639/2003: algumas contribuições e discussões para análise de materiais didáticos e os resultados pós-lei.** Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 3, n. 1, 2014.

ONU. **Declaração e Programa da Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância.** Disponível em < <http://www.un.org/french/WCAR/>>

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. PR, 2012.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930) - Tese (Doutorado).** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. SP. 2009

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, nov., 2001.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** 4º ed. Revisão e Prefácio de Homero Pires. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

RUSSO, Ralph Franco Mattos. **Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implementação da lei 10.639/03.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2012.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. AL, 2011.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos. **A educação das Relações Etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. MA, 2013.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. MG, 2011.

SILVA, Jaime Mendonça J. da; DOS SANTOS, Emanuela Santos; CONCEIÇÃO, Domingos. **A produção de livros didáticos como ação afirmativa na educação das relações étnico-raciais brasileiras de crianças negras em Belém do Pará.** Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões de Saberes On-Line, v. 1, n. 1, 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 12, n. 24, 2016.

SILVA, Petronilha B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

ZAGO, Álvaro de Barros. **A representação do Continente Africano nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado)- Programa de estudos de Pós- graduação em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP. São Paulo, 2012