



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Jéssica Franco Santos**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS E NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO  
ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Paranaíba - MS**

**2016**

**Jéssica Franco Santos**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS E NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO  
ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

**Paranaíba – MS**

**2016**

S235r

Santos, Jéssica Franco

As representações dos negros e negras nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas no Estado de São Paulo/ Jéssica Franco Santos.

- - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

212f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Raça negra. 2. PNLD. 3. Práticas pedagógicas. I. Santos, Jéssica Franco. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.32

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783


JÉSSICA FRANCO SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS E NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO  
ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 28 de novembro de 2016

**BANCA EXAMINADORA**




---

Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Prof. Dra. Cândida Soares da Costa  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)



---

Prof. Dra. Silvane Aparecida de Freitas  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ao Paulo Gabriel e Evaldo Júnior,  
Sorte a minha de ter vocês!  
Dedico-lhes, meus irmãos.

## AGRADECIMENTOS

Às forças do plano superior, que confortam, fortalecem, acompanham e irradiam luz pelos caminhos por mim trilhados.

À minha família, principal fonte dos meus conhecimentos e dos meus valores. Minha mãe, primeira Educadora, que me mostrou, com a maestria de quem ama, o que faz os caminhos às vezes tortuosos e a beleza da busca pelo conhecimento, o que me fez apaixonar-me pela educação. Meu irmão Paulo Gabriel, que com sua experiência e dedicação no meio acadêmico me socorreu sempre que precisei. Meu pai, que como um herói está sempre disposto a auxiliar-me e motivar-me nos momentos de angústia. E ao meu irmão Evaldo Júnior que com todo carinho acalenta quando estou em desespero. Obrigada pelo reconhecimento, confiança depositada e companheirismo necessário.

Ao Rodolfo, meu companheiro, que mesmo distante do meio acadêmico, amadureceu junto comigo durante todo esse processo e hoje compreende essas incompatibilidades e dá-me o apoio de que preciso para prosseguir na realização dos meus sonhos. Foi vencido pelo amor - ou pelo cansaço....

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, nossa Maju, pessoa de fundamental importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, por possibilitar liberdade para eu encontrar meu próprio caminho, pela orientação formadora, construtiva e valorosa. Obrigada por tudo.

Às professoras que participaram da avaliação desta pesquisa, Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas e Profa. Dra. Candida Soares da Costa, pelas importantes contribuições, pela leitura minuciosa e bem cuidada e pela disposição em construir e participar com boa vontade no desenvolvimento desse material.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós Graduação em Educação, por ministrarem disciplinas inspiradoras e pela disponibilidade de poder dialogar, discutir e debater também fora da sala de aula. Exemplos a serem seguidos!

Aos/Às queridos/as amigos/as da turma do Mestrado, pelas discussões e vontade de sempre construir mais e melhor, com respeito, entrega e garra. Pelo companheirismo, humor e simpatia desse grupo. Amizades iniciadas por um propósito e que agora, com um sentimento tão lindo, lágrimas escorrem ao lembrar-me dos momentos que se passaram, pois me fortalecia com a presença de cada um. Espero poder repetir essa união.

Aos meus ex-professores e agora amigos de profissão que sempre me apoiaram e auxiliaram até nos momentos em que nem eu mesma acreditei em minhas capacidades. Em especial ao professor Alexandre de Castro, meu eterno orientador, que caminha comigo desde a graduação para a vida. Meus agradecimentos.

Aos/Às professores/as e colegas da Escola Estadual Professor Itael de Mattos, do município de Santa Fé do Sul/SP, que participaram desta pesquisa, pela coragem e disposição em responder ao questionário. À própria instituição, que sempre esteve de portas abertas para que eu utilizasse de seu campo e seus documentos como objeto de análise. Agradeço pela confiança.

Àqueles/as alunos/as que passaram a valorizar e compreender a importância de uma pós-graduação e vibraram comigo em todas as conquistas, apoiando-me até nas ausências. Vocês fazem acontecer.

Por fim agradeço à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, espaço de importância ímpar na construção da minha personalidade, em que, durante esses quase oito anos de frequência, tive apoio realmente humano em todos os momentos da minha trajetória acadêmica. Que nesse refúgio, o qual muitas vezes era o único em que eu encontrava motivação, esteja sempre a receber-me e oxigenar minhas energias. Meus sinceros agradecimentos.

*Todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato. (Frantz Fanon).*



SANTOS, Jéssica Franco. **As representações dos negros e negras nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas do estado de São Paulo**. 2016. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar e comunicar as situações em que os negros e negras são representados por meio das figuras (fotografias e gravuras) nos livros didáticos utilizados no ensino médio, particularmente, o material contido nas disciplinas de História, Arte e Literatura, da Escola Estadual Professor Itael de Mattos, da rede estadual paulista. Os aspectos valorizados nesta dissertação incluíram aferir se as representações da raça negra contribuem para a disseminação do preconceito, racismo e discriminação racial ou se auxiliam nas formas de combate, além de perceber a importância dada à raça negra nas práticas pedagógicas exercidas pelos docentes das disciplinas em questão. Os livros didáticos selecionados tiveram como respaldo a implantação da Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, particularmente nas disciplinas de História, Arte e Literatura. O percurso da pesquisa teve como critério a abordagem qualitativa do tipo descritiva, com uso da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os dados analisados foram coletados por meio de questionário semiestruturado aplicado aos doze docentes das disciplinas selecionadas e de fichas de coleta de dados bibliográficos para seleção das imagens contidas nos sete livros didáticos dos três anos do ensino médio, considerando as escolhas, com duração de três anos (2015-2017), orientadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As análises e sustentação dos dados foram feitas com base na análise textual discursiva, que possibilita emergir novas compressões ao longo do processo analítico, com o respaldo da unitarização, categorização e comunicação, que tem como objetivo expressar os significados atingidos. Como resultados, constatamos a credibilidade ainda dada aos livros didáticos pelos/as docentes e, por isso, a preocupação com os estereótipos veiculados por eles, já que estes proporcionam a disseminação do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Mesmo com os avanços conquistados na representação e principalmente na representatividade da raça negra na sociedade, sua imagem é usada na maioria para dar significado, principalmente nos livros didáticos, a temas que versam sobre trabalho escravo ou livre, desigualdade e preconceito. Concluímos que o estudo analítico da questão racial na prática escolar possibilita o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs comprometidos/as com a realidade histórica e social e, portanto, com uma sociedade menos racista.

**Palavras-chave:** Raça negra. Imagens. Práticas pedagógicas. PNLD

SANTOS, Jéssica Franco. **The representations of black men and women in textbooks of secondary education in public schools of São Paulo**. 2016. 212p. Dissertation (Master's Degree in Education). State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

### **ABSTRACT**

The objective of this research was to verify and communicate the situations in which black men and women are represented through figures (photographs and engravings) in textbooks used in high school, particularly the material contained in the subjects of History, Art and Literature at the State School “Professor Itael de Mattos”, in the city of Santa Fé do Sul, State of São Paulo. The aspects valued in this work included investigating if the representations of the black race contribute to the dissemination of prejudice, racism and racial discrimination or assist in forms of combat. In addition, it aimed to understand the importance given to the black race in the pedagogical practices carried out by the teachers of the disciplines in question. Textbooks selected as a research object had as support the implementation of Law 10.639/03, which includes in the official curriculum the obligatoriness of Afro-Brazilian history and culture, particularly in the disciplines of History, Art, and Literature. The research methodological approach was based on the qualitative approach descriptive, with the use of bibliographical, documentary and field research. Data were collected through semi-structured questionnaire to the twelve teachers of the disciplines selected as the object of study and bibliographic data collection sheets for selection of the images contained in the seven textbooks of the three years of high school, considering the choices lasting three years (2015-2017) guided by the National Textbook Program (in Portuguese, “Programa Nacional do Livro Didático”, PNLD). Analysis and support of data were based on discursive textual analysis, which enables emerging new compressions throughout the analytical process, with the support of unitarization, categorizing and communication, which aims to express the meanings achieved. In the final considerations, we observed the credibility still given to the textbooks by teachers and therefore our concern with the stereotypes conveyed by them, since they provide the dissemination of racism, prejudice and racial discrimination. Even with all progress achieved in the representation and especially in the representativity of the black race in society, its image is mostly used to give meaning, especially in textbooks, to the subjects that deal with slave or free labor, inequality, and prejudice. Finally, we understand that the analytical study of the racial issue in school practice enables the development of citizens committed to the historical and social reality, therefore, a less racist society.

**Keywords:** Black Race. Images. Pedagogical practices. PNLD

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.	Morro De Favela - Tarsila Do Amaral.	114
Figura 2.	Vendedora de Frutas - 2007 (Fotografia).	114
Figura 3.	Colonos – Di Cavalcanti, 1940 (Gravura)	116
Figura 4.	Família mestiça – século XVIII (Gravura).	117
Figura 5.	Moçambicanos - 1992 (Fotografia)	118
Figura 6.	Moradores de Porto Príncipe – 2010 (Fotografia).	119
Figura 7.	Multidão – 2008 (Fotografia).	120
Figura 8.	Vencedores Negros Protestam – 1968 (Fotografia).	122
Figura 9.	Partido dos Panteras Negras – 1968 (Fotografia)	122
Figura 10.	Protesto Sul- Africano – 1977 (Fotografia)	123
Figura 11.	Nelson Mandela – 2010 (Fotografia).	124
Figura 12.	Amílcar Cabral – 1950 (Fotografia)	125
Figura 13.	Agostinho Neto - 1977 (Fotografia)	125
Figura 14.	Assinatura Da Constituição De Moçambique – 1975 (Fotografia).	126
Figura 15.	Martin Luther King - 1965 (Fotografia)	126
Figura 16.	Aimé Césaire – 1959 (Fotografia).	127
Figura 17.	Almerinda Farias Gama - 1933 (Fotografia).	128
Figura 18.	Sessão Para Aprovação das Cotas Raciais (Fotografia).	129
Figura 19.	Tony Tornado e o Trio Ternura – 1970 (Fotografia)	130
Figura 20.	Samba – Di Cavalcanti, 1925 (Gravura).	132
Figura 21.	Samba de Roda – 2009 (Fotografia).	132
Figura 22.	Roda de Samba – 1947 (Fotografia).	133
Figura 23.	Museu Afro-Brasileiro - 2009 (Fotografia).	134

Figura 24.	Lavagem Do Bonfim – Wilma Ramos, 2004 (Gravura).	135
Figura 25.	Foliões do Maracatu - 2011. Grupo de Congada – 2012 (Fotografia).	135
Figura 26.	Festa de Nossa Senhora do Rosário – Johann Moritz Rugendas, 1835 (Gravura).	135
Figura 27.	Museu Afro-brasileiro – 2009 (Fotografia)	137
Figura 28.	Jovens de Diferentes Países da África Atual (Fotografia)	139
Figura 29.	Máscaras Africanas. (Fotografia).	140
Figura 30.	Mulheres da Etiópia como Modificações Corporais (Fotografia).	141
Figura 31.	Dança e Canto na África – 2004- 2009 (Fotografia).	142
Figura 32.	Jovens Cabo-verdianos dançam Funaná – 2007 (Fotografia).	142
Figura 33.	Rei Do Congo Recebe Embaixadores Europeus – Olfert Dapper, 1686 (Gravura).	143
Figura 34.	Jovens Indo à Igreja para Serem Batizados – Jean-Baptiste Debret, 1821 (Gravura).	143
Figura 35.	Griot - 2009 (Fotografia).	145
Figura 36.	Apresentação do Grupo Cultural da África - 2009 (Fotografia).	146
Figura 37.	Fuga de Escravos – François Biard, 1859 (Gravura).	147
Figura 38.	Fuga de Escravos – Charge De Angelo Agostini, 1887 (Gravura).	147
Figura 39.	Toussaint-Louverture – Félix Philippoteaux, Século Xix (Gravura).	149
Figura 40.	Mulçumanos Da Costa do Marfim – 2009 (Fotografia).	150
Figura 41.	Jogo de Capoeira – Johann Moritz Rugendas, 1835– (Gravura).	151
Figura 42.	Capoeira – 2009 (Fotografia).	151
Figura 43.	Esquema de um Navio Negreiro – Robert Walsh, 1829 (Gravura).	154
Figura 44.	Caravana de Escravos -1795 (Fotografia).	154
Figura 45.	Congolese Aprisionados - 1900 (Fotografia)	154
Figura 46.	Navio Negreiro – Johann Moritz Rugendas, 1830 (Gravura).	155

Figura 47.	Engenho – Frans Post, Século XVII (Gravura).	156
Figura 48.	Escravos Preparando Tabaco – Angelo Biasioli, 1790 (Gravura).	157
Figura 49.	Lavagem do Mineral de Ouro – Johann Moritz Rugendas, Século XIX (Gravura)	157
Figura 50.	Escravos Britadores – Carlos Julião, Século XVIII(Gravura).	157
Figura 51.	Africanos na Extração de Minério de Ferro - 1953(Fotografia).	158
Figura 52.	Café – Candido Portinari, 1936-1938 (Gravura)	159
Figura 53.	Escravos de Fazenda do Café – Marc Ferrez, 1882 (Gravura).	159
Figura 54.	Escravos na Colheita do Café – Gilberto Ferrez, 1882 (Gravura).	160
Figura 55.	O Jantar Do Brasil – Jean-Baptiste Debret, 1827 (Gravura).	161
Figura 56.	Uma Família Brasileira – Henry Chamberlain, 1819 (Gravura).	162
Figura 57.	Negros Carregando uma Liteira – Carlos Julião, 1779 (Gravura).	163
Figura 58.	Loja de Rapé – Jean-Baptiste Debret, 1823 (Gravura).	163
Figura 59.	Escrava vendendo alimentos – Carlos Julião, 1779 (Gravura).	163

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Esquema informativo sobre análise textual discursiva	86
Quadro 2.	Caracterização dos sujeitos	91
Quadro 3	Respostas dadas à pergunta 3.1 do questionário	96
Quadro 4.	Respostas dadas à pergunta 3.2 do questionário	96
Quadro 5.	Respostas dadas à pergunta 3.3 do questionário	97
Quadro 6.	Respostas dadas à pergunta 3.4 do questionário	99
Quadro 7.	Respostas dadas à pergunta 3.5 do questionário	99
Quadro 8.	Respostas dadas à pergunta 3.6 do questionário	100
Quadro 9.	Respostas dadas à pergunta 3.7 do questionário	101
Quadro 10.	Respostas dadas à pergunta 3.8 do questionário	103
Quadro 11.	Respostas dadas à pergunta 3.9 do questionário	105
Quadro 12.	Respostas dadas à pergunta 4.0 do questionário	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Percentual referente à raça dos docentes	92
Gráfico 2.	Percentual referente à cor dos docentes	92
Gráfico 3.	Percentual referente à formação dos/as professores/as	93
Gráfico 4.	Percentual referente à especialização dos/as professores/as	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC-	- Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNLD	- Comissão Nacional de Livro Didático
DE	- Diretoria de Ensino
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD	- Livro Didático
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MNU	- Movimento Negro Unificado
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	- Projeto Político Pedagógico
TEM	- Teatro Experimental Negro



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
1 LUTA E RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA NO COMBATE AS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NO BRASIL .....	26
1.1 Movimentos históricos que constituem a luta e resistência negra após a abolição .....	27
1.2 A contribuição dos negros e negras na história e cultura brasileira.....	34
1.3 O racismo e a discriminação racial como forma de invisibilização e negação da presença negra na sociedade brasileira .....	40
1.4 Lei 10.639/03: presença do Estado brasileiro na eliminação do racismo e da discriminação racial .....	47
2 REPRESENTATIVIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA E SUA CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS .....	62
2.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mecanismo de implementação da lei 10.639/03 .....	62
2.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e as interfaces com a proposta curricular do Estado de São Paulo – SP .....	73
2.2 O livro didático como veículo de negação da história e cultura negra e disseminação do racismo e discriminação racial.....	74
3 A (NÃO) PRESENÇA DE NEGROS E NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	85
3.1. A questão racial na organização curricular e prática pedagógica da Escola Estadual Professor Itael de Mattos .....	89
3.1.1 A Questão Racial na Prática Educacional.....	95
3.1.2 Racismo, Discriminação e Desigualdade nos Livros Didáticos e no Ambiente Escolar .....	98
3.1.3 O papel do Planejamento Escolar e Práticas Pedagógicas .....	104
3.2 A imagem dos negros e negras nos livros didáticos de História, Arte e Literatura do ensino médio paulista.....	110
3.2.1 Desigualdade e Marginalização historicamente sobressaltada .....	113
3.2.2 Ideais de Luta e Representatividade .....	121
3.2.3 Herança Cultural no Brasil presente no Livro Didático .....	130
3.2.3.1 Dança.....	132
3.2.3.2 Religiosidade.....	134
3.2.3.3 Arte visual .....	137
3.2.4 Destaque e Valorização da Cultura africana .....	138

3.2.5 Representação de Atos de Resistência da população negra .....	147
3.2.6 O trabalho escravo como a síntese do negro e da negra .....	152
3.2.6.1 Tráfico negreiro .....	153
3.2.6.2 Engenho de açúcar.....	156
3.2.6.3 Escravo do campo.....	157
3.2.6.4 Escravo doméstico.....	161
3.2.6.5 Escravos de ganho .....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	168
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICES.....	178
APÊNDICE A – Modelo de questionário.....	179
APÊNDICE B- Ficha coleta de dados Arte .....	182
APÊNDICE C – Ficha coleta de dados História vol. 1.....	183
APÊNDICE D- Ficha coleta de dados História vol. 2 .....	184
APÊNDICE E- Ficha coleta de dados História vol. 3 .....	187
APÊNDICE F – Ficha coleta de dados Literatura vol.1 .....	191
APÊNDICE G – Ficha coleta de dados Literatura vol. 2 .....	192
APÊNDICE H- Ficha coleta de dados Literatura vol. 3 .....	193
ANEXOS .....	195
ANEXO A – Edital PNLD/2017.....	196

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da questão racial e educação dá-se pela relação direta da pesquisadora com o racismo e o ambiente educativo. Por isso, acreditamos ser relevante contar o percurso para chegar à escolha e as motivações de se trabalhar com esta temática, o que será feito, para melhor adequação verbal, em primeira pessoa do singular<sup>1</sup>.

Nascida de mãe negra e professora, posso dizer que não sofri os estigmas negativos que são impostos à raça negra, mesmo me identificando como negra e tendo sempre a plena consciência de minha ancestralidade. Mas, devido ao que se classifica como miscigenação de raças, por ter um pai branco, a cor da minha pele resultou em uma pigmentação parda, “aceitável” para a sociedade que segue padrões europeizantes. Além disso, o discurso de que carrego a herança de ser de uma família de “pessoas inteligentes” que conseguiram possibilidades de emancipação por meio da educação, de certa forma, protegeu-me dos estereótipos negativos.

Esse histórico familiar iniciou-se pela minha mãe, negra, professora, coordenadora escolar, seguindo pelo irmão, negro, mestre e doutorando, chegando à minha pessoa, para logo em seguida o peso da “glória” chegar até o irmão caçula. Sempre fui considerada a “melhor aluna” da sala, que passava cola para as amigas, assídua e comprometida. Recebi uma educação, com respaldo inicial da família, que me propiciou compreender, desde muito cedo, a importância dos estudos, pois seriam estes a base para qualquer progresso.

Prematuramente, dentro de minha casa, deparei-me com as situações decorrentes da questão racial na sociedade, por meio das conversas com minha mãe, que me relatava sobre sua difícil infância de pobreza e convivência conflitiva com o preconceito e a discriminação racial, principalmente no espaço escolar, onde foi vítima de ações e exclusões constantes, sem a interferência positiva dos(as) professores(as) e gestores(as).

Enveredei com entusiasmo na educação, por entender que esta seria a peça fundamental para meu esclarecimento, como cidadã inserida em uma sociedade complexa, a quem já atraía a tentativa de esclarecer as relações com o outro e desviar-se do que está culturalmente imposto. Com o término do terceiro colegial, ingressei na faculdade, aos dezessete anos, no ano de 2009, para cursar Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, cidade onde residia e cursei o Mestrado em

---

<sup>1</sup> Após esse breve relato do meu percursos pessoal e profissional, o texto seguirá em primeira pessoa do plural.

Educação. O curso de Ciências Sociais, por meio de seu currículo, despertou ainda mais minha atenção e o gosto pelos conteúdos que me introduziram na reflexão sobre temáticas sociais mesmo no ensino médio. O curso possuía disciplinas específicas que muito me interessavam.

No ano de 2012, como trabalho de conclusão da licenciatura deste curso, decidi prontamente pesquisar a relação entre educação e questão racial e, assim, comecei a perceber a defasagem existente na representatividade da raça negra e a forma como estava representada nos livros didáticos utilizados nas escolas estaduais de Paranaíba/MS, naquele período. Os resultados obtidos no trabalho de conclusão foram a constatação da invisibilidade, atribuição de estereótipos e inferiorização da raça negra. Foi esta pesquisa que me motivou a dar continuidade e aprofundamento, agora no Mestrado em Educação, iniciado em 2014, aos estudos sobre a questão da representação dos negros e negras nos livros didáticos de história, arte e literatura, do ensino médio da rede estadual paulista. Com base nas análises realizadas e nos estudos sobre a temática, são perceptíveis mudanças favoráveis ocorridas por meio das lutas e conquistas advindas da união do povo negro, mas ainda mudanças mínimas quando se diz respeito aos estereótipos que são veiculados.

Após ter concluído a licenciatura, pude ter o primeiro contato com a sala de aula e a possibilidade de viver toda essa problemática no dia-a-dia, seja por meio do desconhecimento e conseqüente repúdio, preconceito e ações discriminatórias dos discentes, ou pelos materiais didáticos usados, que nada proporcionavam para a compreensão da realidade histórica da África, dos africanos e afrodescendentes, fato que continuava a me intrigar. Após terminar o bacharelado, fui aprovada em concurso público do estado de São Paulo, onde constatei a mesma situação de conflitos e omissões da presença negra nos materiais didáticos.

Contudo, com os estudos e comparações iniciais feitas para essa pesquisa de mestrado, já se torna perceptível algumas alterações que sinalizam progresso dos livros didáticos, no decorrer desses poucos anos, no sentido de se adequar às exigências da Lei 10.639/03 e, conseqüentemente, aumentar a representatividade da raça negra. A pós-graduação sempre foi meu foco e o convívio com pessoas que sempre me enxergaram capaz serviu de incentivo, influenciou e possibilitou essa experiência magnífica e de emoções contraditórias no decorrer desses dois anos, ocasionadas pela intenção do trato, aprofundamento e compreensão da questão racial, em especial no campo educativo.

Diante de tudo isso, este trabalho está embasado em uma inquietação maior, que é verificar com que frequência e em quais situações aparecem, nos livros didáticos, as representações de imagens que retratam a raça negra, particularmente no material usado nas disciplinas de História, Arte e Literatura da Escola Estadual Professor Itael de Mattos,

localizada em Santa Fé do Sul/SP, bem como, quais as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes das referidas disciplinas ao tratar da temática racial.

Além disso, o estudo teve a pretensão de atender alguns objetivos específicos, dentre estes: analisar a formação e prática docente para lidar com a temática racial em sala de aula, por meio da contextualização dos conceitos de raça, mito da democracia racial, racismo e discriminação racial, com o intuito de perceber os estereótipos em suas percepções; verificar, por meio dos resultados obtidos na aplicação do questionário, de que modo são discutidas as questões raciais na prática educacional dos docentes das disciplinas selecionadas e quais os equívocos gerados por conta de ações ou omissões ligadas à raça negra; observar nos livros didáticos como esses conceitos estão sendo apresentados por meio das imagens oferecidas; analisar se a abordagem usada nos livros didáticos analisados contribui para a disseminação do preconceito, da discriminação e do racismo, ou se auxiliam nas formas de combate.

Na busca para alcançar os objetivos propostos, encontramos, em diversos autores<sup>2</sup>, amparo para uma proposição que admite que, em um contexto no qual o docente atua como transmissor e/ou reproduzidor do conhecimento formalizado e o livro didático configura-se como principal veículo de conhecimentos legitimado pelo Estado, os processos educativos, como um todo, podem desarticular o reconhecimento e a aceitação dos negros e negras e consequentemente excluí-los/as da sociedade.

Para esta pesquisa, o público-alvo foi composto de doze professores que lecionam as disciplinas de Arte, História e Literatura e concordaram em responder o questionário, independente de serem efetivos ou contratados temporários. Ao todo, foram selecionados como objeto de análise sete livros didáticos, sendo um da disciplina de Arte, volume único, três de História e três de Literatura, que correspondem às três etapas do ensino médio. Feita a escolha dos livros didáticos, foram selecionadas para a pesquisa cinquenta e nove figuras que remetem à raça negra, dentre elas fotografias e gravuras.

## **Metodologia**

Por meio dos referenciais teóricos, fizemos a escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa, pelas características da relação dinâmica entre mundo real e sujeito. De acordo com Chizzotti (2010, p. 79):

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e

---

<sup>2</sup> Os autores serão detalhados na próxima subseção, que trata da metodologia.

interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para o autor, o pesquisador deve manter-se participante frente às culturas, práticas e percepções dos sujeitos de pesquisa, a fim de compreender e interpretar os significados que são atribuídos às complexidades dos fenômenos sociais.

Para compreender o(s) fenômeno(s), organizamos a pesquisa em três etapas: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica que [...] “é desenvolvida a partir de material já elaborado [...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]” (GIL, 2008, p. 50-51).

Quanto à pesquisa documental, esta [...] “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). A última etapa se caracteriza pelo estudo de “[...] um único grupo ou comunidade em termos de estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes” (GIL, 2008, p. 57). O estudo do campo se especifica, sobretudo, pela observação das relações sociais nele existente. Por meio dessas etapas pudemos subsidiar-nos de referenciais teóricos e ter um contato direto com os objetos de análises da pesquisa, pelos documentos e materiais e pelos sujeitos participantes.

Na pesquisa documental, além dos livros didáticos, utilizamos documentos, legislações e relatórios e publicadas pelo governo federal e estado de São Paulo sobre a escolha do livro didático e organização curricular para o ensino médio.

Na pesquisa de campo, fizemos uso da pesquisa do tipo descritiva que, de acordo com Gil (2008), visa descrever fatos e características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, com o intuito de interpretar a realidade. Dessa forma, temos a oportunidade de estudar as relações humanas e as ações delas consequentes, relacionando-as com o contexto cultural, político, econômico e de poder da sociedade.

Para a realização desta pesquisa, muitos foram os caminhos percorridos. Em relação às orientações teóricas que auxiliaram na compreensão do objeto, procuramos usar os princípios da fenomenologia, que possibilitam ultrapassar as aparências, principalmente no que diz respeito às questões de raça, racismo e discriminação, assim como auxiliar a analisar as percepções dentro da realidade contextual, buscando os significados de tais fenômenos. O método, tal como apresentado por Husserl (1986, p.26), caracteriza-se pelo estudo das essências “[...] não como sistemas de verdades vigentes [...]”, mas, conforme Triviños (1987, p. 43), como “[...] uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa

compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua facticidade”. O conhecimento, nesse sentido, dá-se pelos significados atribuídos ao objeto estudado pelo sujeito, na busca pela essência verdadeira dos fenômenos isolados.

Como parte da pesquisa bibliográfica, foram usadas obras de autores como: Munanga e Gomes (2006), Gomes (2012), Munanga (2008-2010), Costa (2011a; 2011b, 2013), Azevedo (2004), Silva (2008), Hernandez (2008), Silva (2012), Silva (2005) dentre outros, assim como artigos científicos que compuseram as três facetas objetivadas para essa dissertação: imagens e questão racial; currículo e educação e livro didático. Com a dimensão que o trabalho obteve, julgamos apropriada a utilização do termo *raça*, pois, de acordo com Gomes (2012b), referindo-se às ideias defendidas pela antropóloga Silvia Novaes (1993), as identidades são “[...] na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.” (GOMES, 2012b, p.49). Ou seja, o termo “*raça*” nesse contexto, determina as desigualdades sociais por deixar de ter referente biológico, para ser mais social e real.

Na segunda etapa da pesquisa, tivemos como subsídio os seguintes documentos: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras para o PNLD 2015-2017; Guia dos Livros Didáticos das disciplinas de História; Arte e Língua Portuguesa<sup>3</sup>; os Compromissos da Escola – PNLD; e, por fim, as orientações e registros da escolha do PNLD 2015 (ensino médio).

A partir da escolha da metodologia, iniciamos a localização, seleção e sistematização, mediante a elaboração de uma ficha de análise de dados bibliográficos, dos dados e informações contidos nos sete livros didáticos utilizados na Escola Estadual Professor Itael de Mattos, localizada no município de Santa Fé do Sul/SP, nas disciplinas de História, Arte e Literatura, nos três anos do ensino médio, considerando as escolhas com duração de três anos, orientadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Os livros usados para essa pesquisa são os que se seguem: *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK; MOTA, 2013) volumes 1, 2 e 3; *Arte em interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013) volume único e *Ser protagonista: Língua portuguesa* (RAMOS, 2013) volumes 1, 2 e 3.

Após a coleta de imagens nos livros didáticos, foi aplicado um questionário com

---

<sup>3</sup> O guia do livro didático de Língua Portuguesa foi analisado pelo fato de a disciplina de Literatura estar presente na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, que se divide em cinco eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura. Entretanto, ressalva-se que as orientações curriculares para esse componente estabelecem a leitura literária, e não os conhecimentos sobre a literatura, como objeto específico desse componente curricular. O termo literatura, portanto, será utilizado nesse relatório de pesquisa conforme consta no livro de língua de portuguesa.

questões abertas aos doze docentes das disciplinas objeto de estudo, tendo como objetivo detectar as práticas pedagógicas exercidas no ensino sobre a história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros e as facetas que o constituem, como os atos discriminatórios e o racismo que podem ser fomentados por conta de ações ou omissões.

De posse das respostas, fizemos uso da análise textual discursiva para interpretá-las, por ser

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 192).

Com isso, os dados que inicialmente se mostravam desorganizados, a partir dos objetivos pretendidos vão ganhando significados e novas compreensões, com o intuito de mostrar os desdobramentos das práticas pedagógicas e das representações da raça negra nos livros didáticos.

Moraes e Galiazzi (2011) argumentam e exemplificam que a Análise Textual Discursiva localiza-se entre os extremos da Análise de Conteúdo e Análise de Discurso e que, portanto, são metodologias específicas, com características próprias, dentro das pesquisas qualitativas. Dessa forma, embora se assemelhem, pois “[...] se encontram num único domínio, a análise textual [e podem] ser examinadas a partir de um eixo comum de características”, elas também “[...] apresentam diferenças, sendo estas geralmente mais em grau ou intensidade de suas características do que em qualidade.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 140). A metodologia utilizada, nesse sentido, pautou-se pela intenção de reconstruir as realidades investigadas e construir novos significados para os discursos ou representações simbólicas analisadas, ampliando a compreensão dos fenômenos sociais.

Com o respaldo bibliográfico e os resultados documentais e analíticos obtidos por meio das coletas das representações referentes à raça negra nos livros didáticos e as respostas dadas pelos (as) professores (as) ao questionário, o percurso metodológico foi construído a fim de comunicar novas compreensões, atingidas por meio da unitarização e da categorização, ou seja, pela desconstrução e reconstrução auto-organizada dos dados analisados.

A partir dessa ótica, o presente relatório de pesquisa está organizado em três capítulos, além da introdução e considerações finais, a seguir explicitados.

No primeiro capítulo, intitulado *Luta e resistência da população negra no combate as desigualdades sociais e raciais no Brasil*, trazemos inicialmente ao debate a criação do



Movimento Negro Unificado, em 1979, que teve como intuito o fortalecimento da presença do negro no poder político, e a trajetória de reivindicações e triunfos para o povo negro até os dias atuais.

Em seguida, apresentamos argumentos sobre a importância da valorização do estudo da história da África e dos africanos e suas contribuições para a formação e desenvolvimento da nação brasileira, com o intuito de mostrar as influências culturais que foram transmitidas para a atualidade, as quais indicam as raízes das origens do povo brasileiro.

Ainda neste primeiro capítulo, identificamos várias dificuldades por parte da sociedade brasileira em absorver e valorizar as contribuições da raça negra no desenvolvimento do Brasil e constituição de sua população. Estas dificuldades têm como base o preconceito, o racismo e a discriminação, mas são subsidiadas, também, pelos processos educativos escolares.

Por fim, é discutida a luta constante pela conquista da educação e o aumento das denúncias, por parte do Movimento Negro, do racismo incutido nos Livros Didáticos, denúncias fomentadas pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) que pauta-se nos artigos 26-A e 79-B da LDB - Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como mais uma conquista do Movimento Negro. Esta conquista desafia as políticas públicas já estabelecidas na educação, inerentes aos docentes, aos currículos, à formação docente, bem como os conhecimentos históricos estabelecidos no âmbito educacional. Apresentamos a complexidade que existe para a efetivação no ambiente escolar e nos livros didáticos, desta lei e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que objetivam contribuir para a unidade e garantir o respeito à diversidade dos povos.

No segundo capítulo denominado *A representatividade da população negra e sua cultura nos livros didáticos*, iniciamos com o processo histórico e o contexto social da criação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, os critérios de avaliação dos livros inscritos no PNLD com início no ano de 1996 e a necessidade, relatada pelo próprio MEC, de ações mais sistemáticas para o processo de escolha dos livros didáticos e orientações para os professores quanto à utilização destes livros.

Para este capítulo, também apresentamos o processo de universalização do livro didático, implantado em 2003, pela Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE (BRASIL, 2003b), a fim de avaliar se esse processo de universalização do livro didático condiz com o que fixa a Proposta Curricular do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2015a), as disciplinas pesquisadas e os livros didáticos escolhidos por meio de todas as etapas do PNLD. Buscamos, ainda, ressaltar as incompatibilidades das conquistas dos negros e negras apresentadas em âmbito legal e as observadas no contexto social e educativo, pois, no

ambiente escolar, o livro didático apresenta-se como veículo de negação da história e cultura negra, disseminação do racismo e da discriminação racial por meio das representações negativas delegadas à população negra.

No terceiro e último capítulo, por meio do título *A (não) presença dos negros e negras no livro didático do ensino médio do Estado de São Paulo*, são desenvolvidas as análises sobre as representações da raça negra nos livros didáticos de História, Arte e Literatura, das três séries do ensino médio, relacionando-as com as respostas dos(as) professores(as) que ministram as aulas dessas disciplinas, com o intuito de perceber qual o tratamento dado às questões raciais nas práticas pedagógicas, que tem o livro didático como eixo central. Neste capítulo, apresentamos as evidentes dificuldades dos(as) docentes para tratar a temática racial, uma vez que, ora a questão é omitida, ora banalizada, por meio da ideologia de democracia racial e, com isso, as práticas pedagógicas acabam mostrando-se acomodadas e os livros didáticos, por sua vez, ganham credibilidade.

As análises desse veículo de comunicação, o livro didático, permitiram destacar os avanços e conquistas para o povo negro, como, por exemplo, uma maior representatividade e a presença de negros e negras sendo representados como figura humana. Em contrapartida, a maior parte das gravuras e fotografias encontradas remete a raça negra ao trabalho, seja ele escravo ou livre, e ainda ao isolamento com os demais grupos raciais.

Nas considerações finais, com base nos resultados das análises dos dados obtidos com os questionários e das imagens selecionadas nos livros didáticos, apontamos críticas e sugestões a respeito da escolha do livro didático, das situações e intenções em que são apresentadas as imagens encontradas nos livros usados nesse triênio, bem como sobre as possíveis práticas pedagógicas e a forma como os docentes abordam as questões raciais na sala de aula e no espaço escolar. Esperamos, com isso, contribuir para os processos educativos, para a formação de professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com sua realidade histórica e social.

## **1 LUTA E RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA NO COMBATE AS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NO BRASIL**

Destacamos nesta dissertação, desde o início, que a utilização e referência ao termo “raça negra” pauta-se em uma perspectiva conceitual do sistema de classificação racial brasileiro usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2013a) a obtenção dos resultados da categoria raça advém das variações da cor da pele que pode ser “branca, preta, amarela e parda”. Desde o primeiro recenseamento, em 1872, “[...] as categorias preta e parda eram as únicas aplicáveis à parcela escrava da população, embora pudessem também enquadrar pessoas livres, assim nascidas ou alforriadas.” (OSÓRIO, 2003, p.18). A cor amarela contemplaria a parcela significativa da imigração asiática. Não havia até então categorias específicas para os indígenas, até que em 1970 foi acrescida a categoria “indígena”. “Foi com a inclusão da categoria indígena, a partir desse Censo, que a classificação passou a ser designada de cor ou raça, ganhando suas cinco categorias atuais.” (OSÓRIO, 2003, p. 19).

Atualmente, o IBGE classifica cor/raça considerando a declaração dada pelas pessoas para as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. São consideradas pardas as pessoas que se autodeclararam morenas, mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas ou mestiças da raça negra com outra raça. A categoria racial negra corresponde à somatória das populações que se autodeclararam de cor parda e preta. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2010), em 2010 houve um crescimento de pretos/as (de 6,2% para 7,6%) e pardos/as (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população negra passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%).

Conceituado o termo em questão, a intenção em pautar as discussões sobre relações raciais considera as construções sociais que incidem sobre esta e nos vínculos de poder que decorrem. Ademais, diante da intencionalidade do presente trabalho, o termo “raça” é respaldado no reconhecimento positivo do Movimento Negro para a busca de reparação das desigualdades sociais e melhores condições de vida. De acordo com Gomes (2012b, p. 49), “[...] nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.” O termo utilizado, portanto, não possui referente biológico, pois está carregado de relações culturais e sociais presentes desde o processo de colonização, por meio de relações de poder que colocaram em oposição brancos colonizadores e demais populações colonizadas e consideradas primitivas, condições com as quais trabalharemos no decorrer da pesquisa.

## 1.1 Movimentos históricos que constituem a luta e resistência negra após a abolição

Essa seção visa apresentar a luta e resistência histórica do povo negro, bem como desmistificar a “passividade” que é imposta à população negra no período escravista, bem como os estereótipos que a acompanha até os dias atuais. Inúmeras são as formas de resistência e autonomia do povo negro, que mostram as relutâncias contra a repressão sistemática do período escravista. A ideologia que caracteriza o(a) escravo(a) como preguiçoso(a), ignorante e passivo(a), origina-se, dentre outras ações, da não sujeição do escravizado a uma disciplina rígida de trabalho, que se confunde com preguiça e submissão, quando na realidade estavam resistindo ao sistema que lhes impuseram. Dentre essas ações de resistência dos negros e das negras escravizados, encontra-se também a criação de regras próprias que os uniam com o intuito de organização para fugas, criação de quilombos, resgate de outros escravos e morte dos opressores, fatos que dificilmente são encontrados em veículos que se comunicam com as massas populacionais, como os livros didáticos já estudados, de qualquer época.

Essa resistência do povo negro à escravidão é ressaltada por Azevedo (2004, p. 155):

Na virada das décadas de 1860 e 1870, os relatórios dos chefes de polícia dirigidos aos presidentes de província expressam uma crescente preocupação com as lutas dos escravos. Individualmente ou em pequenos grupos, de forma premeditada ou não, eles se revoltavam e matavam, e ao invés de simplesmente fugir, como era costumeiro – internando-se em quilombos nas matas ou mesmo em agrupamentos de leprosos à beira das estradas -, começam a se apresentar espontaneamente a polícia, como se julgassem de seu direito matar quem os oprimia.

Diante dos inúmeros relatos que são apresentados por Azevedo (2004), fica evidente que os escravos não foram submissos, como são frequentemente caracterizados e representados. No entanto, a situação de explorado, na posição estrutural em que viviam e diante da ausência de consciência coletiva de sua força, não seria fácil se libertarem da escravatura por meio de revoluções “[...] dadas as próprias condições objetivas de um modo de produção que os reduziria irremediavelmente à alienação ou à incapacidade de assumir por si sós uma consciência de classe.” (AZEVEDO, 2004, p. 151). Com base nos relatos da autora, a escravidão, diante da resistência dos negros, não teria como resistir, o que levou à libertação legal dos escravos.

Foi, portanto, em reação às fugas e rebeliões de escravos nas fazendas, revoltas e manifestações cidadinas de negros e abolicionistas populares, que os dirigentes abolicionistas assumiram uma postura decisivamente pró-libertação, sem prazo e sem condições, combinada com projetos de integração do negro no mercado de trabalho livre e de conciliação sócio-racial. (AZEVEDO, 2004, p. 215).

As lutas dos abolicionistas para a efetivação do fim da escravidão merecem destaque nesse contexto. A história do abolicionismo no Brasil remete aos movimentos emancipacionistas no período colonial, particularmente a Conjuração Baiana de 1798, cujo objetivo era a erradicação da escravidão. Após a Independência do Brasil, as discussões a este respeito estenderam-se por todo o período do Império, tendo adquirido relevância a partir de 1850, e caráter verdadeiramente popular a partir de 1870, culminando com a assinatura da Lei Áurea de 13 de maio de 1888, que extinguiu legalmente a escravidão negra no Brasil.

Os estudos sobre o término da escravidão no Brasil costumam enfatizar os seus últimos anos, basicamente de 1885 a 1888, quando os escravos já empreendiam revoltas de maior vulto, fugiam em massa das fazendas e sobretudo contavam com um franco apoio popular e uma propaganda favorável formulada por uma elite de abolicionistas urbanos. (AZEVEDO, 2004, p. 151).

A Lei Áurea nasceu de um projeto de lei, com total participação dos movimentos abolicionistas. Naquele contexto, devemos ressaltar a figura de Joaquim Nabuco, um líder dos Abolicionistas de ideais liberais de emancipação nacional. Joaquim Nabuco acreditava que para dar fim a escravidão seria necessária uma consciência nacional e moral, e esta partiria da união de ideias e ações concretizadas por um movimento. Acreditava que “[...] manter por esse período todo a escravidão como instituição nacional equivale a dar mais vinte anos para que exerça toda influência mortal à crença de que o Brasil precisa da escravidão para existir.” (NABUCO, 2000, p. 146).

Joaquim Nabuco afirmava que a abolição da escravidão não podia esperar mais, pois a sociedade havia se familiarizado com ela, e essa situação não poderia continuar. Sendo assim, a ação sobre a escravidão devia ter um caráter moral, baseado na coletividade e representando esta, com o intuito de proteger a vida dentro da ordem, obtida naturalmente.

Esta proposta de união nacional, cada vez mais insistentemente colocada pela elite em suas diversas correntes de opinião, não tardaria em se concretizar. No início de maio de 1888, os políticos dos três partidos - Liberal, Conservador, Republicano, aos quais se filiavam escravistas, emancipacionistas e abolicionistas indistintamente – deram-se as mãos num consenso quase absoluto e votaram a Lei de Abolição [...]. (AZEVEDO, 2004, p. 183).

No dia 13 de maio de 1888 a Lei Áurea foi assinada e, a partir daquele momento, toda forma de escravidão no Brasil deveria ser extinta. Depois disso, o desafio passou a ser a integração do povo negro liberto na sociedade de classes, no sentido de dar respaldo para que a população negra se sentisse parte integrante da sociedade.

Com base na perspectiva de Azevedo (2004), a integração da população negra deve ter caráter “sócio-racial”, iniciando-se com a proposta de inserção no mercado livre. Sobre isso, denunciou Fernandes (1920) que os escravos libertos foram expulsos do sistema de trabalho e viram-se em uma trágica situação de marginalização e exclusão. Para Azevedo (2004, p. 213), [...] “[...] havia uma política de privilegiamento do imigrante no mercado de trabalho, tornando ainda mais difícil a integração social do negro.” Com o objetivo de civilizar a nação e obter progresso econômico e social, os imigrantes, acostumados com o trabalho livre, seriam os mais capacitados para tais funções, distanciando a integração da raça negra. “Tornava-se urgente, portanto, assegurar a igualdade não só no plano jurídico, como também ao nível das relações sociais cotidianas. Os negros deveriam ser tratados com respeito assim como os brancos, tornando-se cidadãos não só por direito, como de fato.” (AZEVEDO, 2004, p. 213).

Com isso, os cidadãos teriam igualdade de direitos para ascender socialmente, diferenciando-se apenas em suas individualidades, como, por exemplo, as especialidades para o trabalho de cada um. É a partir dessa perspectiva de integração pós-abolicionista e da não efetivação desta, que destacaremos a continuidade de lutas da raça negra, agora não mais clandestinas, que culminaram na abolição da escravatura, mas para a “libertação” na sociedade de classes.

Nesse sentido, um ano após a regulamentação da libertação dos escravos, com a Proclamação da República, o Brasil segue no sentido da construção de um ideal de nação e no estabelecimento de um país democrático. Mas, as implicações desse processo para o segmento negro continuaram agravantes. A situação dos negros e negras não sofrem alterações benéficas para a sua valorização e integração, com isso os(as) ex-escravos(as) permaneciam à margem da sociedade, excluídos dos postos de trabalho e da dignidade como pessoa humana, vislumbrando o estabelecimento de uma democracia cada vez mais distante para o segmento racial negro.

Com isso, as lutas necessárias da população negra no processo de construção da cidadania no pós-abolição ampliam-se, no sentido de respaldar o povo negro contra a desigualdade racial marcada em sua história. Despontam-se movimentos pela causa negra, tendo sido a Revolta da Chibata (1910) um princípio das organizações da população negra após a abolição, na busca da efetivação da igualdade de direitos como cidadãos e do respeito às diferenças individuais. A Revolta da Chibata foi um movimento no qual os negros integrantes da Marinha Brasileira, liderados pelo marujo João Cândido, lutaram contra as péssimas condições de trabalho e maus tratos sofridos.

Seguindo uma linha sucessória para algumas e principais organizações dos grupos negros, ou de alguns nos quais foram protagonistas, merece destaque a Frente Negra Brasileira,

de 1930, surgida como forma de participação política, inclusive para o sexo feminino, constituindo-se em partido político, posteriormente extinto com o governo de Getúlio Vargas, em 1937. Como exceção à perda de espaços e visibilidade, e preocupação com a questão educacional, em 1945 é criado por João do Nascimento, ativista do movimento negro, o Teatro Experimental do Negro - TEN. Décadas depois, no final dos anos 1970, floresce o Movimento Negro Unificado - MNU, que vem combatendo, ao longo de sua trajetória, manifestações de preconceito e discriminação racial. Dessa forma, o Movimento Negro e as políticas de ações afirmativas objetivam a defesa das questões raciais por meio da reparação das desigualdades sociais, e do reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de toda a população brasileira enquanto cidadãos de uma nação multicultural e democrática.

O desconhecimento da história do processo de colonização e desenvolvimento do Brasil resulta na dificuldade de construção das identidades sociais do negro e da negra, e do seu reconhecimento, em especial no ambiente escolar. O anseio por quebrar as barreiras desses obstáculos, torna-se umas das constantes reivindicações dos protestos negros.

Azevedo (2004) afirma que a consciência coletiva e a integração social do povo negro seriam efetivadas se a sociedade como um todo tivesse “[...] a percepção de uma sociedade dividida não só em termos sociais como também raciais, em que o racismo não ficava camuflado como hoje em dia [...]” (AZEVEDO, 2004, p. 213). Na instância educacional, a extinção das práticas do racismo não deve ser contra o sujeito, mas no sentido de opor-se “[...] às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 4). Apenas com o entendimento histórico e o desenvolvimento de práticas contra o racismo naturalizado o aluno negro e a aluna negra terão condições de permanecer na escola e desenvolver suas potencialidades.

A marginalização naturalizada, presente e constante, sobre a raça negra na sociedade não ficou silenciada por muito tempo, pois a vontade de exercer a cidadania começa a inquietar a população negra, que por meio de protestos e uniões fundam organizações com o intuito de denunciar as discriminações raciais e aumentar a autoestima do povo negro, por meio de seu reconhecimento nos ambientes sociais.

Essas organizações ficaram cada vez mais evidentes durante a República (1889-2000) e fortaleceram-se no sentido de dar um caráter político para os movimentos, com o intuito de assegurar o direito à cidadania e a efetiva integração do povo negro na sociedade, em especial no ambiente escolar, no qual as diferenças são encontradas, considerando que “[...] esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais” (MENEZES, 2002, p. 02). A escola, com a incumbência de ser um espaço para a socialização

entre diversos, pode, de um lado, fortalecer a discriminação racial, subsidiando a prática do racismo e, de outro, desmistificar o racismo, trabalhando para a reflexão acerca das origens das tensões raciais, mostrando a real importância da história da população negra para a sociedade, fortalecendo a diversidade como instrumento enriquecedor para a emancipação e integração do povo negro.

A interpretação do termo raça como construção social faz com que o movimento negro coloque em debate o mito da democracia racial, problematizando visões distorcidas, negativas e naturalizadas da situação dos negros e negras, levando a serem evidenciadas as discriminações e marginalizações, provenientes de características raciais.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a 'raça', e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. (DOMINGUES, 2006, p.101-102).

No sentido de unificação do povo negro, principalmente em aspectos políticos, com o intuito de reconhecimento das desigualdades e busca pela justiça social, decidiu-se então criar, em 1878 o Movimento Negro Unificado - MNU. Como primeira atividade deste Movimento, um ato público foi organizado em protesto à discriminação sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e a morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador negro, torturado até a morte no 44º Distrito Guainases. Depois desse fato, a conquista de adeptos e de espaços de reivindicações por parte do Movimento Negro foi tremenda, sendo possível delinear os objetivos a que se propunha o movimento em questão:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações 'mínimas': desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2006, p. 114).

Diante de todas essas reivindicações, é constatado que a democracia racial brasileira é realmente um mito que necessita, com urgência, ser desvendado para o fortalecimento da história da raça negra. As conquistas e desenvolvimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que nos caracterizam nos dias atuais carregam a força e inteligência do povo negro naquele período lamentável da história do país.



A vista disso, o Movimento Negro propõe-se também a resgatar as origens e ideologias de luta e resistência. Por isso, o termo “raça”, para o movimento negro, passou a ser visto de maneira positiva, dando a ele “[...] um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.” (BRASIL, 2004a, p. 5).

O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. (BRASIL, 2004a, p.115).

Nesse sentido, o Movimento Negro ganha cada vez mais visibilidade, incentivando assim o próprio indivíduo negro a reconhecer-se como tal e buscar cidadania, com o intuito de orgulhar-se do grupo ao qual pertence e desenvolver sua autoestima, desvinculando-se da ideia historicamente posta de que para conseguir êxito na sociedade brasileira precisaria aproximar-se o quanto mais do ser branco, negando suas características, ou sendo fadado ao fracasso. Nesse caso, em um país miscigenado, como é o caso do Brasil, a responsabilidade para a integração e ascensão do povo negro nos ambientes sociais, divididos em classes, nas quais os aportes fenotípicos são decisivos, passa a ser da própria raça negra, uma vez que a “sociedade democrática” daria subsídio necessário para seu sucesso. “Mesmo os que defenderam o negro foram vítimas dessas sequelas e sem atinar com as verdadeiras causas do atraso brasileiro, explicaram-no por uma hipotética inferioridade racial “do povo” e não do sistema escravista” (CHIAVENATO, 2012, p. 153). A hierarquia social que é imposta à população negra, fundamentada em padrões raciais, torna-se motivo para a exploração, colocando-a a margem da sociedade.

Diante de tal situação, os movimentos em busca da concretização de ações afirmativas para a reparação da situação da raça negra podem vir a ser considerados como preconceituosos por uma parcela da sociedade que alardeia a democracia racial e, portanto, a inexistência de desigualdades sociais entre as raças, propiciando um ocultamento do racismo e da discriminação racial.

No entanto, essa percepção errônea das reivindicações do Movimento Negro não o paralisa perante a vontade de fazer justiça. A luta constante dos movimentos passa a ser cada vez mais pela conquista da educação. “Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho.” (GOMES, 2012a, p.736). A educação seria também uma aposta de desenvolvimento, ascensão igualitária

e autonomia do povo negro.

Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012a, p. 735).

A luta pela educação, inicialmente, teve como principal objetivo usá-la como meio de integração à sociedade existente. Posteriormente, essa luta ampliou-se no sentido de identificar a instituição educacional como reprodutora de uma educação eurocêntrica e desarticuladora da identidade étnico-racial e da autoestima do povo negro, levando, por fim, à crescente denúncia, por parte do Movimento Negro, do racismo que permeia os livros didáticos, queixas que impulsionaram para a formulação da Lei 10.639/03.

Dessa forma, a inclusão da população negra no ambiente escolar foi alimentada, também, pela ideia de progresso da nação, que seria realizado pela dualidade instrução e trabalho, por meio da universalização do ensino, o que fez com que a escola se tornasse um espaço propício e desejado por todos, mas que não respeitou e ainda não respeita as diferenças individuais, veiculando uma educação importada, de ideais eurocêntricos para o progresso de uma nação supostamente “branca”. “Em geral, a instrução era associada ao trabalho, e ambos eram descritos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização.” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.135).

A universalização do ensino foi questionada pelo movimento negro, no momento em que estes perceberam que nem todos da raça negra conseguiam o ingresso ou a permanência no ambiente escolar, e quando conseguiam não eram valorizados e nem mesmo reconhecidos no processo de ensino/aprendizagem.

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. (GOMES, 2012a, p.738).

As ações afirmativas são implementadas, por meio das lutas do movimento negro, com uma postura de eliminação das desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como a reparação aos negros das perdas provocadas pela marginalização secular que os acompanham.

O livro didático, sendo o principal aporte pedagógico do professor, entra nesse cenário como um veículo essencial para a discriminação de negros e negras, pois, ou estes não são vistos no material didático, ou sua presença está carregada de estereótipos negativos que os inferiorizam e marginalizam, acarretando a fuga de si e de seus assemelhados. “O combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado.” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.137).

Em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático. A FAE, por intermédio da Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) convidou representantes de organizações negras de todo país para participar de um evento no qual se fez um balanço dos problemas de discriminação que afetam o livro didático. Do evento participaram todos os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação envolvidos no PNLD. Na ocasião, militantes, técnicos e pesquisadores avaliaram a importância da medida, uma vez que a FAE fazia circular nos sistemas de ensino em torno de 60 milhões de livros didáticos. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.153).

As reivindicações e conquistas dos movimentos negros não pararam nesse momento histórico, no que diz respeito às modificações nos currículos e nos livros didáticos. A omissão do Estado em lidar com as desigualdades, e pior, fortalecendo-as e perpetuando-as dentro da escola, fomentou no movimento negro a necessidade de reivindicar a criação de leis que obrigassem as instituições educacionais a ensinarem história e cultura afro-brasileira, uma vez que a escola é a instituição responsável por [...] “uma educação cidadã baseada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana”. (MUNANGA, 2008-2010, p. 48).

A Lei 10.639/03 destaca-se como uma importante conquista de negros e negras para o desmascaramento do preconceito nos currículos oficiais e a construção de práticas pedagógicas para a valorização de todos como seres humanos, pois obriga a escola a apresentar a História e Cultura da África, dos Africanos e Afro-brasileiros, a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira e o povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

## **1.2 A contribuição dos negros e negras na história e cultura brasileira**

O estudo da história da África em sua dimensão, e as contribuições dos africanos e

afrodescendentes, antes, durante e após o processo de escravização sofrido por eles, devem ser valorizadas e evidenciadas, com o intuito de mostrar a imensurável importância do povo negro para o desenvolvimento nacional e as influências que foram transmitidas para a atualidade. Influências estas que indicam as raízes das origens do povo brasileiro e constrói uma nação diversa.

O respeito às particularidades de cada integrante deste grupo maior deve ser ressaltada, já que estes trazem sua ancestralidade, cultura e história para contribuir com a formação do povo brasileiro e, ademais, constituíram-se na matéria prima, mão de obra e fonte para o enriquecimento individual da elite colonial e da nação. O respeito à nossa diversidade deve ser precioso para o reconhecimento individual e coletivo e compreensão de todas as contribuições que esses povos considerados subordinados proporcionaram.

O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades: os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, os orientais de diferentes origens, todos, sem exceção, deram suas notáveis contribuições para a formação do povo brasileiro, para a construção de sua cultura e de sua identidade plural. (MUNANGA, 2008-2010, p. 47).

A formação do povo brasileiro caracteriza-se pela diversidade, portanto, essas variedades culturais devem ser respeitadas igualmente e as contribuições de todos os povos historicizadas, combatendo a ocultação ou estereotipificação da raça negra em detrimento de um eurocentrismo, no qual as influências valorizadas são da raça branca.

Levando-se em consideração as várias culturas que fazem parte da herança cultural do Brasil, estas devem ser valorizadas e historicizadas, uma vez que, “Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história.” (MUNANGA, 2008-2010, p.50).

Segundo Munanga (2008-2010), as heranças africana, indígena, europeia, árabe, judaica, orientais, dentre outras, constituem o Brasil, país de heranças plurais. Por isso a tentativa de homogeneização, pelo modelo de eurocentração dos povos, tende a ser frustrada ou danosa, pois existe uma diversidade que necessita ser valorizada, por ser constituinte da identidade nacional brasileira, um país miscigenado, mas, justamente por isso, heterogêneo. A partir do respeito a todas as variedades culturais, individual ou coletivamente, cada cultura poderá ser respeitadas com grau de importância equivalente às suas contribuições para o todo

nacional.

No trabalho intitulado “A questão racial brasileira vista por três professores”, no qual foram entrevistados<sup>4</sup> Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira (2005-2006) foram discutidas as contribuições do povo negro no setor artístico, afirmando como a cultura brasileira está enviesada pela influência negra. No entanto, o indivíduo negro não está ligado diretamente às atividades artísticas de maior prestígio ou considerada “alta cultura”, por não conseguir a mesma relação de interação e receptividade que tem nas expressões artísticas populares, nas quais estes conseguem maior visibilidade ou até mesmo a profissionalização.

João Baptista Borges Pereira<sup>5</sup>, na entrevista supracitada (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005-2006), a sociedade usa os elementos culturais da raça negra, voluntária ou involuntariamente, visto que nossas origens e tradições estão calcadas na ancestralidade negra, mas isso não corresponde à aceitação do indivíduo negro, pois, se assim o fosse, a exclusão por critérios raciais não existiria. Analisa, nesse sentido, que embora a sociedade valorize o modelo europeu, ouve samba, come a feijoada e participa de religiões de matriz africana, como o candomblé, que já faz parte da cultura brasileira. Sobre isso, afirma João Baptista Pereira, em sua entrevista: “Mas, a aceitação de elementos culturais não significa, necessariamente, a aceitação do elemento humano a ele identificado. Assim, um homem branco pode encontrar prazer na música negra, pode se deliciar com a culinária negra, pode adotar em seu vocabulário termos de origem negra, sem, contudo aceitar, como igual, o homem negro.” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, p. 177).

Nesse aspecto, é perceptível que, embora algumas práticas culturais sejam comumente encontradas no cotidiano brasileiro, há ainda um desconhecimento histórico das contribuições e influências e dos aportes culturais da raça negra na sociedade. Munanga e Gomes (2006, p.20) descrevem que as contribuições de negros e negras africanos/as e afrodescendentes são de três ordens: “econômica, demográfica e cultural.” No plano econômico, caracteriza-se como força de trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e mineração, a mão de obra escrava que contribuiu para a riqueza do Brasil e, no plano demográfico, para o povoamento da nação. Os autores demonstram que “[...] até 1830, os negros constituíam 63% da população total, os

---

<sup>4</sup> “As entrevistas [...] foram publicadas, pela primeira vez, no jornal A Gazeta, em 27 de agosto de 1966. Depois disso, foram veiculadas em uma edição limitada do Departamento de Antropologia da PUC. A mais formal e a última das publicações foi a da ECAUSP, editada em 1971 pelo prof. Egon Schaden. Na época da edição da PUC, o material, assim reunido, foi chamado de “A Questão Racial Brasileira Vista por Três Professores”, título que foi mantido integralmente pela Revista USP.” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005-2006).

<sup>5</sup> Trata-se de um antropólogo brasileiro, doutor em Ciências Humanas pela USP e professor-emérito na mesma instituição.

brancos 16% e os mestiços 21%” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 20). A partir da extinção da escravidão, essa proporção começa a diminuir devido ao processo de miscigenação dos povos que dificulta o reconhecimento do negro e sua ancestralidade. Esse reconhecimento fica também fragilizado devido a pouca representatividade ou a representação estereotipada da raça negra. No plano cultural, destacam-se “[...] notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música, na arquitetura etc.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 21).

Muitas das palavras utilizadas na língua portuguesa, como acarajé, axé, berimbau, canjica, fubá, jiló, cafuné, oxalá, quiabo, dentre outras, são de origem africana, e nem todos tem a consciência dessa influência. Na religião, são destaques o Candomblé e a Umbanda, que tem suas raízes na África, mas que fazem parte da religiosidade brasileira, pois aqui se fundem com as tradições espíritas e também católicas. São religiões antes consideradas apenas para negros, mas que, a partir dos anos 1960, começam a ser frequentadas, também, por pessoas não negras. Na arte, são destaque os instrumentos musicais como os tambores, a cuíca, o berimbau. Na música, os congados, coco, jongo, maculelê, maracatu, bumba meu boi e o samba, que são também concebidos como símbolo da cultura brasileira. (MUNANGA, GOMES, 2006).

São contribuições africanas que se confundem como elementos culturais originariamente brasileiros ou propriamente das regiões do Brasil. Como é o caso da capoeira, que também é elemento de influência africana e caracterizada como símbolo de resistência do povo negro no período da escravidão.

Nesse processo, o corpo foi o principal veículo de resistência e transgressão. Por meio dos jogos, das festividades, da dança, das cerimônias religiosas de iniciação, das ervas ingeridas, da transformação dos alimentos, das intervenções estéticas no corpo e, sobretudo, nos cabelos, os negros recriaram tradições, inventaram novos símbolos, guardaram a memória ancestral e as ensinaram às novas gerações (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 153).

Assim como as formas de resistência desenvolvidas, vários são os símbolos africanos que contribuíram e contribuem para a cultura brasileira, mesmo que nem todos no convívio social consigam assimilá-los como tal, seja por negação ou desconhecimento histórico. Por isso, a importância da valorização e estudos da memória africana, com o intuito de compreensão de nossa própria origem sociocultural. Quando esta memória é reduzida ou estereotipada, todos, de certa forma, estão sendo negligenciados.

Nesse contexto de valorização da história africana e afrodescendente, a sua veiculação tem fundamental importância, e deve ser problematizada. Hernandez (2008, p.17) ressalta a

questão de “saber-poder” que perpassa todo esse processo de invenção da história da África, uma vez que “[...] a atividade do conhecer passa a ser reconhecida como um privilégio dos que são considerados mais capazes, sendo-lhes, por isso, conferida a tarefa de formular uma nova visão do mundo, capaz de compreender, explicar e universalizar o processo histórico.”

A ideia que é apreendida sobre o continente africano é formulada pela hegemonia, com pretensão de legitimação e perpetuação da dominação, fazendo com que o povo negro não se reconheça nos espaços sociais, e, portanto, sujeitos à marginalização e inferiorização. Apresentam o continente africano e sua população de forma equivocada, estereotipada e universal, esquecendo toda a heterogeneidade e diversidade cultural de seu povo. As contribuições da raça negra tanto no processo de escravidão, como mão de obra e fonte de riqueza, quanto depois de tal processo, como enriquecimento cultural, social, político e econômico, por meio de suas influências, não são representadas com esse intuito de prestação, mas para mostrar toda a desumanidade de um período, ainda considerado passivo, ao qual o negro foi submetido à escravidão. “Assim, o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano.” (HERNANDEZ, 2008, p. 18).

Nessas lacunas que são detectadas sobre a compreensão da história da África entram em disputa diversos interesses, dentre eles, especialmente os políticos e econômicos para perpetuação do poder e controle social. A história recorrente baseia-se em uma ideologia de gente primitiva e selvagem, que necessariamente deveria ser civilizada. Ideologia esta que deu todo o respaldo para o crime humanitário ocorrido, traficando-a e obrigando-a a ser mão de obra escrava, para a riqueza dos países colonizadores.

Tendo como base a discussão que se pretende nesta pesquisa, considera-se que, no processo histórico, a escola, os processos educativos e o livro didático tendencioso para a eurocentração dos conteúdos, apresentaram importante contribuição para a perpetuação da discriminação da raça negra ou invisibilidade de suas contribuições, seja de maneira consciente ou não. De fato, de acordo com Munanga (2008-2010) as heranças culturais nunca foram vistas em pé de igualdade no sistema educativo, justamente porque nesse sistema os negros e negras não tem voz para contar sua própria história, sendo esta legitimada por uma hegemonia branca que oculta ou perpetua a estigmatização e a inferiorização do povo negro, impossibilitando sua igualdade de emancipação social.

A ideia de África que chega até nós, como um conhecimento mais próximo, veiculada por meio dos textos e imagens considerados como verdades formalizadas e absolutas é, de

acordo com Munanga e Gomes (2006), negativa e reduzida.

Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras ‘tribais’, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc. (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 32).

Nesse sentido, os meios de comunicação de massa e para a massa, como é o caso dos livros didáticos, trazem uma imagem distorcida dos saberes e tradições da raça negra. Com isso, enaltecem a população branca como detentora de todos os aportes positivos e que, dessa forma, devem ser seguidos para a conquista de ascensão social.

Na perspectiva positiva da representação e (re)conhecimento da cultura negra, faz-se necessário promover mudanças nos conhecimentos e nas atitudes para com a questão racial. Nessa premissa, o Parecer CNE 003/004 que contém a proposição de que o Conselho Nacional da Educação institua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana firma, dentre outros compromissos, que os conteúdos escolares devem abranger:

[...]- as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade. (BRASIL, 2004a, p. 12).

A partir do estudo sobre essas temáticas, segundo Amâncio (2008, p. 38):

[...] os educandos brasileiros, por sua vez, saberão que também o Egito, em sua história habitada por faraônicas pirâmides, fica na África e que esta não é um país, mas um continente composto por grandes reinos em sua Antiguidade, por milhares de línguas em vários países, dos quais cinco falam oficialmente a Língua Portuguesa. (AMÂNCIO, 2008, p. 38).

O ensino da história do continente africano, ao ser evidenciado, permite o acesso ao conhecimento sobre a cultura e as contribuições desses povos, assim como o entendimento de que no continente africano, diferente do que é veiculado, não existe somente miséria, tristeza, doença, calamidade ou fome. Nessa perspectiva, seria enfatizada a positividade da raça negra, as riquezas tão desejadas de seu continente, as influências que foram transmitidas para a atualidade, o que poderia contribuir para superar a imagem difundida de que os africanos foram passivos à dominação ou preguiçosos, que sempre se sobressaiu sobre a valorosa história



africana e de seus descendentes.

Existe um vasto material sobre o continente africano, suas tradições e a história de seu povo, que não foi ou é explorado, devido à ideia de “saber-poder” (HERNANDEZ, 2008) e dos jogos de interesses que entram na disputa de veiculação e desnudamento deste continente, fazendo com que, conseqüentemente, não se torne interessante e nem necessário contar a realidade histórica da África e dos africanos no Brasil e a contribuição desses povos para a formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, proporcionando com isso, subsídio para todas as formas de desigualdade racial para o povo negro.

### **1.3 O racismo e a discriminação racial como forma de invisibilização e negação da presença negra na sociedade brasileira**

De acordo com o exposto anteriormente, a dificuldade de absorção das contribuições da raça negra está enviesada de preconceito, racismo e discriminação, subsidiada também pelos processos educativos como veremos no decorrer da pesquisa.

A questão da desigualdade entre raças é gerada pela crença de que algumas são superiores e outras inferiores e, no caso da raça negra, observa-se o exercício desta crença desde o processo de colonização, no qual para os negros africanos foi reservada a escravidão, motivada por diferença nos caracteres fenotípicos, relações de poder, dominação e riqueza por parte do branco europeu, e pela suposta ideia de que os africanos já estavam acostumados à escravidão.

Essa ideia de normalidade da escravidão dos(as) africanos(as) fica evidenciada quando Munanga e Gomes (2006) contradizem a crença da concepção de escravos como categoria natural, como geralmente é encontrado em livros sobre África. Tal crença sugere uma suposta cumplicidade dos reis e príncipes africanos em trocarem homens por mercadorias que são trazidas pelo colonizador português. Ou seja, os negros e as negras da África já nasceriam para serem escravos.

Os autores afirmam que, nas sociedades africanas, existem tradicionalmente relações de sujeições, porém fica evidenciado que não se caracteriza como escravidão aos moldes que ocorreram no Brasil com a colonização portuguesa e o tráfico de escravos.

Nada, na África antes do tráfico oriental e transaariano liderado por árabes e do tráfico transatlântico liderado pelos europeus, comprova a existência do tráfico humano e da relação de enriquecimento e acumulação de riquezas recorrentes. [...] a exploração não era renovada sistematicamente e não suscitava uma categoria de indivíduos mantida institucionalmente (de fato ou de direito) em uma relação de subordinação (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 26).

Para que exista a escravidão de fato, que não é o caso das subordinações africanas que coincide com práticas culturais da população local, deve existir uma estrutura institucionalizada e permanente, que se renova nas mesmas formas, das quais a classe exploradora e a explorada permanece sempre com as mesmas funções perante a sociedade.

O período escravista aos moldes brasileiro prosperou com a mão de obra escrava de negros e negras africanos/as usada para desenvolver a economia da colônia, fortalecendo a institucionalização do sistema. Toda a complexidade desse sistema e a riqueza e poder que este proporcionava ficou confirmado pelo desejo dos proprietários de prorrogarem o uso de escravos/as, mesmo quando já não o era possível.

Constata-se a impossibilidade de continuidade do sistema escravista pelas políticas abolicionistas e às formas de luta e resistências desenvolvidas pelo próprio escravo/a no século XIX. O poder público, para subsidiar a defasagem que o legítimo fim do sistema provocaria para a elite imperial, providenciou a chegada de uma grande leva de imigrantes para o Brasil no final do século XIX e início do século XX, pois estes, além de ser mão de obra barata, eram considerados mais experientes e capacitados para o trabalho livre. Processo que possibilitou dar continuidade à escravização do povo negro, por meio da exclusão no mercado de trabalho e nos espaços sociais.

Com o fim jurídico da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, o Brasil lança uma política para extinção da população negra, com o intuito de criar uma população embranquecida, por meio do processo de imigração e da miscigenação. Esse processo teve como base as teorias eugenistas<sup>6</sup> que defendem a melhoria da raça humana, por meio da eliminação da raça impura, neste caso a negra, que contaminaria a grandeza da população colonizadora e branca.

Com a chegada de imigrantes europeus para compor a classe trabalhadora brasileira, concretiza-se o delineamento do período pós-escravista com o prosseguimento dos obstáculos para a raça negra, a começar pela conquista de trabalho livre. Essa dificuldade se delineia da seguinte maneira:

De um lado o imigrante, significante de riqueza, de trabalho livre, de vida; de outro, o liberto, aquele que não tem nenhuma renda e que pode significar vagabundagem e, portanto, necessidade de trabalho sob coação. Em suma, o imigrante seria a ordem, o

---

<sup>6</sup> O termo Eugenia, criado por Francis Galton e difundido no ano de 1865 com a publicação do livro *“Hereditary Talent and Genius”*, o definiu como o “[...] uma ciência genuína sobre a hereditariedade humana que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os melhores membros – como se fazia com cavalos, porcos, cães ou qualquer animal”. Ou seja, que deveria ser aplicado o melhoramento genético da população humana, eliminando as raças humanas ditas inferiores. (DEL CONT, 2008, p. 202).

progresso, e o negro poderiam vir a ser a desordem, o retrocesso. (AZEVEDO, 2004, p. 191).

Junto ao processo de exclusão da raça negra do mercado de trabalho livre, surge, também, o ideal de embranquecimento do país como forma de progresso e civilização. No século XIX, com o projeto de desenvolvimento da nação, o país só se tornaria moderno e civilizado se os traços fenotípicos da população negra fossem amenizados, ou seja, ideologicamente, a mestiçagem seria uma etapa para o processo de embranquecimento total da população. “O ideal de embranquecimento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca.” (BERNARDINO, 2002, p. 253). Essa tentativa de homogeneização da população brasileira deu-se apenas no plano biológico, jamais no plano social. A falha do embranquecimento e consequente miscigenação das raças fez com que a população se diversificasse ainda mais e, desse modo, a questão da gradação da tonalidade da pele passaria a ser fator preponderante para a integração e desenvolvimento do indivíduo em sociedade. Esses fatores subsidiaram o racismo e as ações discriminatórias no decorrer de todo o processo histórico-social da população negra.

De acordo com Fernandes (1989, p. 20), a população negra não foi preparada para se integrar ao mercado de trabalho livre brasileiro e, “[...] o substituto e o sucessor do escravo não foi o trabalhador negro livre, mas o trabalhador branco livre estrangeiro [...]”. Com isso, os negros e as negras permaneceram à margem da sociedade, sem oportunidades de competir com o imigrante por iguais condições no mercado de trabalho e no convívio social. O imigrante pobre era considerado mais racional e mais preparado para o trabalho livre, já o liberto estaria acostumado a ser passivo e submisso, o que contrariava os princípios econômicos da República, e mais que isso, carregava os estigmas da escravidão.

Nesse complexo contexto pós-escravista e em plenas disposições republicanas, eclode a ideia de democracia racial no Brasil, subsidiada pela crença de que as relações raciais aqui eram harmoniosas se comparadas aos padrões norte-americano e sul-africano, que viveram formas legais de classificação racial. Tal ideologia proporciona até os dias atuais a dificuldade de desnudamentos do racismo e da discriminação racial<sup>7</sup>, pois afirma que as questões raciais no Brasil eram livres de problemas, uma vez que todos indistintamente, conviviam harmonicamente em um mesmo espaço social de iguais oportunidades.

Tal democracia foi questionada por Fernandes (1989) que a concebeu como mito. O

---

<sup>7</sup> Esses conceitos serão discutidos posteriormente nesta seção.

autor afirma que “Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização.” (FERNANDES, 1989, p. 12). Ao declarar as relações raciais no Brasil como harmoniosas, resultado do processo de miscigenação dos povos, que supostamente teria a função de unir as raças, significava admitir também que todas elas conviviam em situação de plena igualdade de oportunidades. Assim, se as raças inferiorizadas e consideradas minorias não conseguem êxito social, a culpa é dirigida à incapacidade própria do indivíduo negro/a, reforçando a ocultação das discriminações e desigualdades sociais e negando o racismo existente. “Aí, as causas da miséria do explorado são apresentadas como produtos da inferioridade do mesmo e não de sua exploração por parte do sistema.” (SILVA, 1987, p. 97).

Contradizendo a democracia racial e reafirmando-a como mito, Sales Junior (2006, p. 232) argumenta que “A cor da pele ocupa o lugar do significante central que conecta, organiza e totaliza todos os demais elementos.” Nesse sentido, o aumento da pigmentação da pele dos indivíduos caracteriza o seu todo, seu lugar na sociedade e até mesmo o seu caráter, delegando, frequentemente, aos grupos com mesmas características raciais visíveis, aspectos negativos e permanentes, como é o caso das subordinações e da marginalidade que repetidamente são julgadas intrínsecas a eles.

Dessa forma, o ‘corpo negro’, conforme um regime semiótico racista é o próprio lugar da subordinação ou da exclusão. A miscigenação não eliminou a discriminação, apenas a pluralizou, matizou, modalizou, conforme a presença ou a ausência gradual de características ‘negras’, mas principalmente pela tonalidade da cor da pele [...]. (SALES JUNIOR, 2006, p. 233).

A discriminação é mascarada pela ideia de miscigenação das raças e democracia racial. Com esse respaldo, a sociedade distribui papéis, obrigações e vínculos sociais demarcados pelo tom da cor da pele, que marcam os corpos e também a personalidade de cada negro/a.

A problemática do mito da democracia racial, que incita estudos por aqueles que se interessam pela temática, apresenta também dificuldades de desvelamento desse mito, devido à capacidade que a ideologia possui de ressaltar as relações raciais no Brasil como equilibradas, e sua tendência a diluir a ideia de três raças distintas com características acentuadas, termo que, segundo Munanga (2000) construiu “a branca, a amarela e a negra” como participativas do processo de desenvolvimento do Brasil e contribuintes para a formação do povo brasileiro. Assim sendo, a miscigenação subsidia o mito da democracia racial, com a ideia de que as pessoas carregam as marcas dessa diluição em seu fenótipo e nas influências culturais advindas das misturas raciais.

Com isso, a população desconhece, ou abafa, em si e no seu convívio, características e influências bem demarcadas de raças distintas, pois o país possui “[...] raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.” (COSTA, 2011, p. 20). É preferível, então, acreditar que as raças em questão vivem harmonicamente, já que são homogêneas e, com isso, rejeitar as particularidades de cada uma e ocultar as formas de discriminações.

Ainda sobre este tema, Florestan Fernandes, em entrevista concedida à Revista USP, da qual participaram também João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira e que, conforme já mencionado, resultou no artigo *A questão racial vista por três professores*, aborda a questão da democracia racial, afirmando que esse conceito está bem distante de uma sociedade como a brasileira, calcada em bases escravistas, que sustentam as subordinações sociais, por meio de critérios raciais.

Democracia significa, fundamentalmente, igualdade racial, econômica e política. Ora, no Brasil, ainda hoje não conseguimos construir uma sociedade democrática nem mesmo para os ‘brancos’ das elites tradicionais e das classes médias em florescimento. É uma confusão, sob muitos aspectos, farisaica pretender que o negro e o mulato contem com a igualdade de oportunidades diante do branco, em termos de renda, de prestígio social e de poder (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005-2006, p. 172).

Segundo o Florestan Fernandes (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005-2006), o processo histórico vivido pela sociedade brasileira teve suas estruturas calcadas na sujeição do negro pelo branco, e esta permanece subsidiada pela ocultação ou negação das desigualdades na sociedade. Se as formas de classificação social fossem tratadas explicitamente, a urgência de busca de soluções seria mais evidente e a desmistificação da democracia seria definitiva para ações concretas.

Essa suposta tolerância racial contribui para que o povo negro permaneça em situação de desigualdade e invisibilidade, dificultando a emancipação social, pois a realidade com que diariamente se deparam não é nem um pouco tolerante e, portanto, não abre portas para sua ascensão. Florestan Fernandes, em sua entrevista, sugere que se “[...] o ‘branco’ se reeducasse de tal maneira que pudesse pôr em prática, realmente, as disposições igualitárias que ele propala ter diante do ‘negro’” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005-2006, p. 174), uma efetiva democracia ocorreria. Para isso, seria necessário olhar para as diferenças como enriquecimento, o que implicaria o conhecimento dessas diversidades e o próprio reconhecimento nelas. Estes são fatores que possibilitariam a valorização das particularidades de cada povo e suas influências e contribuições para outros grupos sociais distintos, findando

em igualdade de condições para ambos e na inviabilização das formas de discriminação. “Em vez de opor igualdade e diferença, é preciso reconhecer a necessidade de combiná-las para poder construir a democracia.” (MUNANGA, 2008-2010, p. 41). No Brasil, entretanto, embora existam classificações por critérios raciais, o mascaramento e a recusa dessas classificações, por meio da ideia de méritos individuais, dificultam ações de combate ao racismo e a discriminação. Essas formas de segregação da raça negra se traduzem em maneiras de invisibilização e negação da presença negra na sociedade brasileira.

Com base em todo o processo histórico pelo qual passou a raça negra, grupos com características raciais consideradas inferiores são caracterizados negativamente e comumente por adjetivos como: “[...] frouxo, fleumático, indolente e incapaz [...]” (HERNANDEZ, 20008, p. 18), os quais que se sobressaem por meio da ocultação da história, da complexidade da cultura e suas contribuições, perpetuando a discriminação e o racismo, por via, principalmente, das inferiorizações e estereotipificações da raça negra, incumbindo às diferenças subsídio para as desigualdades sociais entre grupos distintos considerados primitivos e subjugados aos que são considerados civilizados. Nesse contexto, os(as) negros(as) colonizados(as) passam a enfrentar uma “dupla servidão”, como afirma Hernandez (2008, p.23), “[...] como ser humano e no mundo do trabalho. O negro, marcado pela pigmentação da pele, transformada em mercadoria e destinada a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior.”

Desse modo, a cor da pele determina a submissão do indivíduo ou do grupo ao restante da sociedade livre dessa característica. A questão fenotípica propicia uma naturalização das formas de preconceito, discriminação e do próprio racismo, que se tornam uma normalidade na sociedade.

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. [...] pode ser considerado como a crença de que existe uma hierarquia entre os grupos humanos a partir de determinadas características físicas, sociais e culturais (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179).

Por meio dessa crença, a pigmentação da pele determina *status*, função, espaço social e caráter individual. Do ponto de vista daquele que se considera superior, o racismo é concebido como “[...] uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual, grupos específicos com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior.” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.

04). Esse sentido dado ao racismo é responsável pela normalidade das formas de discriminações da raça negra, que deveria se conformar em ser naturalmente inferior ao branco.

A prática do racismo é, portanto, uma doutrina de sustentação da superioridade entre as raças, superioridade esta criada nas relações sociais, nas quais determinadas características fenotípicas, que forjam o modelo hegemônico, são sinônimos de inferiorizações, seja por meio de preconceitos ou ações, dando subsídio para a discriminação racial da população negra. “A palavra ‘discriminar’ significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito.” (MUNANGA, GOMES, 2006 p. 184). A discriminação, segundo Munanga e Gomes (2006), apresenta-se na forma de ação, sendo motivadas, muitas vezes, pelo preconceito, ou seja, um julgamento prévio e negativo que se tem em relação a outros indivíduos ou grupos, tendo como base a concepção que o indivíduo tem de si. De acordo com Guimarães (2004, p. 36) a discriminação racial “[...] se manifesta sempre numa situação de desigualdade hierárquica marcante – uma diferença de *status* atribuído entre agressor e vítima – e de informalidade das relações sociais, que transforma a injúria no principal instrumento de restabelecimento de uma hierarquia racial rompida pelo comportamento da vítima.”

Sendo assim, o ato de discriminar acontece com frequência quando a vítima quebra a barreira que lhe é imposta, buscando direitos e oportunidades iguais às de seu agressor, que se utiliza da ameaça, injúria ou humilhação para gerar a instauração da subordinação. Esses atos discriminatórios podem também ser considerados uma forma de proteção encontrada pelo agressor na disputa para a perpetuação da sua soberania.

As formas de racismo e discriminação racial contra a população negra se fortalecem porque as desigualdades recorrentes em nossa sociedade vinculam raça e classe. A desigualdade econômica, sobretudo a pobreza, atinge particularmente a raça negra, aspecto influenciado por todo o processo histórico ao qual a raça foi submetida, seguido da ausência de integração justa e eficaz. Destarte, o despreparo da população negra para a sociedade pós-escravista acarretou uma marginalização recorrente que se desenvolveu na sociedade de classes, por meio de todas as taxações negativas possíveis atribuídas a raça negra. “Despreparados para competir com os imigrantes ou para se deslocar para outras ocupações, foram condenados ao ostracismo e à exclusão.” (FERNANDES, 1920, p. 55). Assim, a estigmatização sobre o povo negro permanece após sua libertação formal, como se fosse uma continuidade da escravidão e, portanto, devam se conformar à desigualdade econômica e à exclusão social.

Nesse contexto de discriminação racial, surge a necessidade de políticas de ações afirmativas, como é o caso das cotas raciais, que tem o objetivo de corrigir ou amenizar as

desigualdades históricas, intuindo uma maior igualdade de condições e de convivência social. Essas políticas chocam-se também com a ideia de “democracia racial”, pois se as raças convivem bem não existiria a necessidade de reparar danos passados, presentes e futuros. “Entretanto, essa recusa de reconhecer raças no Brasil é uma recusa estratégica que ocorre somente em momentos de conceder eventuais benefícios àqueles que são identificados como membros do grupo de menor *status*.” (BERNARDINO, 2002, p. 255).

Por meio das lutas e conquistas por reconhecimento e igualdade social para a raça negra, surge também a polêmica questão do “preconceito de ser negro”, como forma de minimizar ou até ridicularizar a importância dessas ações. Segundo Bernardino (2002) todos nós sabemos distinguir quem é negro/a no momento da punição, mas temos dificuldades em identificá-lo no momento dos benefícios sociais. Com isso, as movimentações por igualdade de oportunidades e reparações de danos cometidos acabam servindo de respaldo para que mentes tendenciosas e racistas caracterizem o povo negro como incapaz, inferiores e, por isso, suscetível à discriminação. “Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo.” (GOMES, 2012b, p.56).

Os aspectos apresentados dificultam a caracterização das práticas discriminatórias como racismo, pois estas se tornam uma violência simbólica e generalizada na sociedade, difícil de ser detectada e geralmente percebida como um ponto de vista ou um ato coletivo natural e não individual. Essa caracterização da discriminação racial é ainda mais substanciada quando acontece a ocultação dos atos discriminatórios, também, por quem os sofre. Por ser uma experiência traumática, que causa dor e sofrimento, o agredido prefere se calar, mesmo com a consciência de que a prática do racismo é caracterizada como crime inafiançável e imprescritível, conforme o artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), contribuindo assim, para sua naturalização e perpetuação da discriminação racial em nossa sociedade.

Numa sociedade na qual as discriminações raciais são reais e constantes, mesmo que silenciadas, a presença do Estado é efetivada na forma de políticas de ação afirmativa, que desmascara o mito da democracia racial e proporciona o reconhecimento e possíveis reparações de desigualdades raciais historicamente acumuladas.

#### **1.4 Lei 10.639/03: presença do Estado brasileiro na eliminação do racismo e da discriminação racial**



Diante do processo histórico de reivindicações e conquistas do movimento negro, apontados no item anterior, infere-se que nenhuma política de ação afirmativa acarretou tantas mudanças de paradigmas e desafios quanto à efetivação da lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e seus desdobramentos no âmbito educacional. Esta lei demonstra o quanto a população negra necessita de ações que reparem as desigualdades de séculos e dê oportunidades iguais para todos, principalmente na instituição escolar, espaço de expectativa para autonomia e emancipação do povo negro na sociedade de classes.

A partir deste momento dar-se-á ênfase ao campo educacional, pois grande parte da comunidade negra considerava e ainda o considera um espaço a ser pensado como um meio de valorização, reconhecimento e que pode abrir a possibilidade de ascensão social a partir da formação pessoal ou profissional. Entretanto, é no campo da educação formal que, por vezes, se reproduz as práticas racistas e discriminatórias e que, portanto, deve ser contemplado pelas ações afirmativas de modo a intervir nestes processos de reprodução. (ALENCAR, 2010, p. 41).

O reconhecimento da discriminação contra a raça negra já é descrita no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, ao afirmar que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade”. (BRASIL, 1988, p.12) e assegurar que “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. (BRASIL, 1988, p.14). Mais que isso, pela primeira vez na Constituição Federal do Brasil, o Estado considera as diversidades de origens de povos e culturas que fundaram a Nação, ao determinar, no artigo 242, que o ensino de história do Brasil deve levar [...] “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1988, p.132).

Para Costa (2011, p. 91),

Avanços e conquistas expressos na Constituição de 1988 se inserem em um processo histórico de luta, resistência, denúncias e reivindicações que foi se fortalecendo no âmbito dos movimentos de transformação social e, também, à medida que novas frentes de pesquisas foram fornecendo instrumentos inovadores de argumentação, forçando a própria ciência a reconhecer equívocos cometidos com relação à conformação de uma visão distorcida sobre os seres humanos.

As pesquisas e estudos sobre as relações raciais apresentam-se, nesse sentido, como denúncias contra as discriminações sofridas em diversas esferas e sob diversos aspectos pelo povo negro. A luta constante dos Movimentos foi e é, portanto, imprescindível para as conquistas de ações afirmativas que remetam às políticas públicas para amenizar ou reverter a

situação de marginalização da população negra.

O Parecer CNE/CP nº 003, aprovado em 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004a), regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A efetivação da Lei 10.639/03 por decisão do Conselho Nacional de Educação altera a Lei 9.394/96 (LDB) e dispõe sobre os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e estabelece o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003a). O Conselho Nacional de Educação, mediante Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em todos os níveis de ensino. Essa Resolução tem por fundamentação os termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. “Essas diretrizes significaram um aceno do Estado de encarar, via educação, o problema do entendimento da diversidade humana nacional, sob perspectivas racistas, como um problema da sociedade brasileira.” (COSTA, 2011, p. 97).

Essas ações forneceram subsídios para a implementação da lei em questão, como mais uma conquista do Movimento Negro, fato que desafia as políticas públicas, os docentes, os currículos, a formação docente e os conhecimentos históricos legitimados no âmbito educacional; e ressalta a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), baseados na Lei Federal nº 9.394/96, para este contexto. No entanto, Santos (2005, p. 34) argumenta:

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. (SANTOS, 2005, p.34).

Diante do exposto, os caminhos a serem percorridos da implantação para a real execução da lei nos sistemas de ensino são longos e tortuosos. Porém, as conquistas em nível de direitos humanos para o povo negro são um triunfo diante de toda a trajetória de injustiças. O direito legalmente conquistado pelo movimento negro – Lei 10.639/03 - encontra-se garantido na LDB atual, desde 2003. O Artigo 26 A, estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003a, n.p).

A sanção da Lei 11.645/08 modificou-se o Art. 26 A, que passou a vigorar, com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, **públicos e privados**, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e **indígena**.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá **diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como** o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e **dos povos indígenas** no Brasil, a cultura negra e **indígena** brasileira e o negro e **o índio** na formação da sociedade nacional, resgatando **as suas** contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e **dos povos indígenas brasileiros** serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, n.p, grifos nossos).

Vale destacar que apresentar as modificações feitas pela Lei 11.645/08 tem o efeito de dado informativo, mas não subordinado, visto que as intenções da pesquisa é tratar da Lei 10.639/03, que viabiliza políticas públicas de ações afirmativas especificamente para a população negra, como forma de reparação e justiça social. Ambas as leis tratam de incluir conteúdos de interesse nacional, para que no processo educativo sejam considerados os conhecimentos que revelam a importância das contribuições indígenas e africanas para a nação brasileira.

A implementação da lei nº10.639/03 constitui-se, portanto, em política social, visto que se trata de recuperar para o povo brasileiro uma parte da história que envolve o continente e os povos africanos, ocultada por uma visão de mundo racializada que induz à discriminação racial nas interações cotidianas. (COSTA, 2011, p. 141).

É importante considerar que a inclusão dos conteúdos especificados na lei e nas diretrizes tem um valor especial em algumas disciplinas, mas não somente estas tem o papel de construir novas compreensões da diversidade da população brasileira e a importância da presença e da participação do povo negro no espaço social, ou desconstruir ideias enraizadas e eurocêntricas sobre essa mesma população.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 - determina todo o currículo escolar como raio de alcance para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais, e destaca Educação Artística, Literatura e História Brasileiras como áreas especiais para a efetivação do ensino desses conteúdos, que, desde 2003, passaram a integrar a base nacional comum que deve estar contida em todo currículo escolar. (COSTA, 2011b, p.12).

Essas disciplinas são vistas como prioritárias para a efetivação da educação que valoriza as relações étnico-raciais. Ressalta-se que os conteúdos de Literatura, no currículo do Estado de São Paulo, são ministrados no âmbito da Língua Portuguesa, diante das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

A grande preocupação que se apresenta após doze anos de implantação da Lei 10.639/03 é constatar se a mesma está institucionalizada nos currículos oficiais e na prática educacional do cotidiano, prática esta respaldada por ideias enrijecidas e eurocêntricas veiculadas nos livros didáticos e transmitidas por professores/as, propiciando a vulnerabilidade dos/as alunos/as em absorver essas ideias como verdades absolutas.

O problema maximiza-se quando o/a docente utiliza o livro didático como única ferramenta de estudo e metodologia para o trabalho, visto que sua formação inicial, geralmente, tem sido considerada precária.

Diante disso, a formação inicial e continuada do/a docente é preponderante, e por isso questionada, para se trabalhar com a efetivação da Lei 10.639/03. Os conteúdos obrigatórios que devem ser incluídos nos currículos e ensinados em sala de aula, segundo o artigo 26-A da LDB são os:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil. (BRASIL, 1996, n.p).

Dessa maneira, o artigo 26 A/LDB garante a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana e a importância do estudo sobre a formação nacional e a história da contribuição do povo negro e indígena para o desenvolvimento da nação em diversos âmbitos, uma vez que [...] “a História da espécie humana se confunde com a própria História da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo.” (BRASIL, 2005, p. 136). Mesmo com a dimensão e riqueza detectada ao estudar a história da África para a formação do povo brasileiro, a efetivação desta proposta não é tão facilitada quanto deveria, visto que, em primeira instância, podem ser citados os livros didáticos como

principais veiculadores de ideologias no sistema educacional, livros que mesmo diante de processos de avaliação de seus conteúdos ainda reproduzem estereótipos negativos sobre o povo negro.

A carência de formação inicial e continuada do professor também merece atenção para eficácia da lei. Diante disso, a LDB, em seu artigo 62, § 1º assegura: “A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério”. (BRASIL, 1996, n.p).

Nos cursos de graduação são oferecidos os subsídios iniciais necessários para a prática docente, por isso a importância de revisar e adequar os currículos dos cursos de formação superior e também da educação básica, de modo que ambos possam apresentar sintonia com as diretrizes curriculares nacionais específicas. Caso contrário, os licenciados continuarão a colocar em prática uma educação excludente para os negros e as negras do Brasil e os docentes da educação básica continuarão a perpetuar as ideologias do racismo.

Implementação de política curricular na Educação Básica implica vinculação das demandas curriculares da educação básica aos currículos do ensino superior, particularmente (o que não significa exclusivamente) aos currículos dos cursos de licenciatura, haja vista que não é necessário nenhum esforço intelectual árduo para entender que a educação básica constrói seus currículos com base nos conhecimentos pautados como válidos pelo ensino superior (COSTA, 2013, p. 33).

As questões raciais estão presentes nos currículos em todas as dimensões da construção da educação escolar, que vem historicamente desintegrando a raça negra dos espaços escolares por meio de relações de poder e penalizando a trajetória educacional e social de estudantes negros/as. Aspectos que progressivamente vem sendo denunciado, como demonstrava, já em 1987, Regina Paim Pinto.

[...] às denúncias dos movimentos negros [...] contra as arbitrariedades cometidas na escola contra alunos negros, e as práticas discriminatórias que tinham por função impedir que o negro partilhasse com os brancos os benefícios da ordem democrática, como por exemplo, frequentar a escola. (PINTO, 1987, p. 06).

Para organizações negras de qualquer tipo e tempos, considera-se a educação como condição prévia para a melhoria da condição do povo negro. Por meio de Leis, Diretrizes e Pareceres, sancionados especialmente mediante reivindicações do movimento negro por políticas afirmativas que contemplem nos currículos oficiais as relações étnico-raciais, essas reivindicações acabam por se efetivar, ainda que desequilibradas devido à forte presença do racismo, que se utiliza dessas possibilidades de reparação para promover atos discriminatórios e inferiorizar a raça negra na sociedade concebida como democrática em aspectos raciais.

Nesse sentido, é indispensável dar o enfoque político devido para essas questões, possibilitando o respaldo de que necessitam, para que a relevância de cada política afirmativa seja maior do que qualquer forma de ignorância culturalmente preservada. Por meio da legalização dessas conquistas todas as dimensões da educação são mobilizadas, com o intuito de corrigir equívocos historicamente acumulados e que são veiculados por ações ou omissões. O aprimoramento da formação inicial nos cursos de graduação e, conseqüentemente, a reprodução desta melhora na educação básica e a busca constante por formação continuada são focos para a implementação da Lei que contempla as questões raciais.

A inclusão de conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana no currículo exige programas e ações devidamente orientadas por um tipo de planejamento que incorpore uma dimensão de processo que implique elaboração, efetivação, acompanhamento e avaliação, possibilitando aos sujeitos envolvidos a superação do sentimento de impotência no que se refere à inclusão desses conteúdos. (COSTA, 2011, p. 15).

À vista disso, no que diz respeito à formação do povo brasileiro, esse processo deve ser sistemático e persistente, para a emancipação de toda a sociedade, pois a ideologia do branqueamento propiciou a inculcação de modelos e padrões eurocêntricos, que privilegiam as identidades supostamente dominantes e marginalizam aquelas delegadas a serem dominadas. Nesse sentido a democracia racial brasileira, agindo no ocultamento das formas de discriminação racial nos espaços sociais, concretiza-se em uma barreira para a efetivação da inclusão de conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana.

Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse lócus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País. (GOMES, 2012a, p.24).

O currículo precisa dar voz às diversidades existentes em nosso país, com o intuito de fazer com que todos/as, indistintamente de qualquer característica fenotípica ou racial, consigam se desenvolver individualmente e igualmente. De acordo com o artigo 12, inciso I, da LDB, os currículos e conteúdos devem priorizar, “[...] em colaboração com no Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996, n.p).

A implementação da Lei 10.639/03 implica acompanhamento por parte do Estado, que

deve ficar sob a responsabilidade de instâncias competentes, com o objetivo de “[...] planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais [...]”. (BRASIL, 2005, p. 7).

O foco de observação da incorporação da Lei é o ambiente educacional escolar, o currículo e os livros didáticos, este último como disseminador do conhecimento oficial, em que a história e cultura africana e afro-brasileira quando encontradas estão negativamente estereotipadas. Essas inquietudes seguem nas pautas de lutas dos movimentos negros para “[...] a proibição do racismo em livros e outros materiais didáticos, a exortação à inclusão dos aportes de negros (inclusive da África contemporânea) e indígenas na história e construção do país”. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.141). Quanto a isso, a atual LDB, no seu artigo 26, § 4º, estipula que “[...] o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 1996, n.p).

Esses aportes devem constar nos currículos, materiais didáticos e nas práticas pedagógicas cotidianas, para que todos/as se reconheçam no ambiente escolar, espaço de encontro com as diferenças, as quais todas, e em todos os aspectos, devem ser respeitadas.

Gomes (2012a) enfatiza os aspectos educativos como meios para proporcionar a implementação da Lei 10.639/03.

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. (GOMES, 2012a, p. 22).

A intenção é que, em meio aos conflitos sociais, conheça-se a verdadeira história da África e da formação do Brasil, valorizando quem dela participou com o intuito de que os cidadãos se libertem dos aspectos de opressão e tenham uma formação autônoma e humanística. Para que isso aconteça, necessário se faz rejeitar os livros que insistem em “[...] representar a África do tempo da colonização do Brasil, que fortaleçam o trio, feijoada, futebol e samba, ou que mantenham o debate sobre relações raciais no Brasil focalizado exclusivamente nos negros [...]” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.142).

A herança material e imaterial recebida dos africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros, que nos constituem como negros e negras, são ocultadas e esquecidas na sociedade presente, que delegam à raça negra as inferiorizações pautadas nas diferenças de características

étnicas e/ou raciais. Por isso, é procedente a importância dada às conquistas de ações afirmativas para esse grupo racial, por ser um “[...] conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vista a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (BRASIL, 2005, p.12). No entanto, resta que essas ações sejam motivo de constante discussão em todos os espaços sociais, para que sejam compreendidas e apoiadas e haja igualdade de liberdade e de autonomia entre as raças.

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria do Ensino Fundamental criaram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que se originaram e pautaram-se na atual LDB. No Art. 27, § I, a LDB destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]” (BRASIL, 1996, n.p). Por isso, essa diretriz objetiva contribuir para a absorção de conhecimentos igualitários, garantindo o respeito à diversidade e aos princípios da democracia.

Ao contrário, o sistema de ensino brasileiro transmite uma educação para o embranquecimento cultural, com ideologias eurocêtricas, concretizando inferiorizações impostas ao povo negro, como também ao continente africano, pois [...] “essa diversidade étnico-cultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior [...]” (BRASIL, 1998, p 69). Não é valorizado na escola, espaço ideal para isso, o patrimônio artístico, arquitetônico, científico, cultural, moral, musical, religioso, tecnológico e, sobretudo, humanístico da raça negra perante a sociedade escravista ou atual. Diante de tal afirmação, Nascimento (1978) descreve em detalhes as características do sistema de ensino brasileiro.

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos [...] Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Para o desenvolvimento real e efetivo da nação faz-se necessário com urgência e completo grau de importância um acerto de contas com a parcela expressiva da população brasileira que é invisibilizada na sociedade a qual pertence e, mais que isso, ajudou a construir.

Diante do exposto é válido ressaltar a ausência de integração eficaz da população negra, quando, dentro de uma ordem social instituída por uma minoria, propuseram-se formar uma



“civilização” branca e harmônica, submetendo uma maioria destituída de direito e historicamente desvinculada de sua dignidade. Como consequência o reconhecimento identitário do povo negro se tornou complexo, fragmentado e propenso a diluir completamente o sentimento de pertencimento étnico-racial, principalmente entre os jovens no espaço escolar, suscitando frustrações no convívio social dos negros e negras. A recomendação dos PCN é de que:

[...] a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros [...] é trabalho cotidiano da escola procurar superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira [...] (BRASIL, 1998, p. 69).

A escola tem responsabilidade pelo trato com as diferenças que estão inseridas em seu ambiente, evidenciando que, em um país diverso, como é o caso do Brasil, a história das diferenças devem ser ressaltadas e estudadas com afinco. Os PCN enfatizam que: “[...] a diversidade tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio às desigualdades e que as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas ao contrário, fator de seu enriquecimento [...]” (BRASIL, 1998, p. 92). Para o trato das questões acerca da diversidade, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na contribuição do movimento negro, foram elaborados os temas transversais, que não são conteúdos próprios para o estudo específico desta questão, mas que devem ser trabalhados de maneira transversal, inseridos nas diversas áreas.

[...] os temas sugeridos para serem instituídos nos currículos brasileiros em favor da pluralidade étnico-cultural e racial e contra o racismo, o preconceito e a discriminação existentes no país e nas suas instituições não se constituem em novas áreas do saber, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. (BRASIL, 1998, p. 65).

No contexto dos PCN, os Temas Transversais sugeridos se relacionam a questões importantes e urgentes na vida cotidiana: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Os temas dizem respeito à possibilidade de estabelecer uma relação entre aprender os conhecimentos teóricos na relação e as questões da vida real e do contexto. Não se trata de trabalhar os temas paralelamente, mas de trazê-los para os conteúdos e metodologias das áreas de conhecimentos.

Sobre o tema da Pluralidade Cultural é mais uma vez questionada a formação de

professores, uma vez que “Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para a formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores [...]” (BRASIL, 1998, p. 123). A formação continuada dos professores é de grande relevância, pois se constitui como forma de aquisição de conhecimento, engrandecimento pessoal e adequação pedagógica diante do enfrentamento das diferenças e dos conflitos gerados, bem como subsídio para que seu alunado tenha uma formação ética, baseada na sua realidade histórica.

Portanto, para instituir a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil, faz-se necessário um amplo investimento na formação continuada do docente, com questionamento dos currículos e referenciais teóricos dos cursos de graduação e licenciatura.

Deve-se também levar em consideração, nesse sentido, todas as singularidades que são intrínsecas ao sistema educacional e, conseqüentemente, influenciam a prática dos docentes.

Assim, os professores são desafiados em diversos aspectos: formação histórica e pedagógica; condições objetivas da docência, que são apontadas como obstáculos para a qualificação na formação continuada; contradições pedagógicas a serem resolvidas; conflitos raciais e discriminações a serem enfrentadas; condições de aprendizagens dos alunos consideradas desumanas; violência e presença de drogas no espaço escolar; e disputas epistemológicas em função da intolerância religiosa, dentre outras. (OLIVEIRA, 2014, p.85).

Diante de todas as dificuldades que são enfrentadas pelos professores e professoras, o anseio por igualdade e justiça é o que deve sobressair, pois diariamente a convivência com os diferentes acontece, tornando necessário o posicionamento por parte dos docentes e propiciando, por um lado, o enriquecimento e o (re)conhecimento no contato com o outro, ou, infelizmente, de maneira negativa, a ocultação e omissão do racismo em sala de aula, conforme ressaltado por Oliveira (2014, p.91):

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem em seu interior, problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial dos professores. Assim, a diversidade e as diferenças identitária e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque a formação docente.

A contradição fica evidente, pois, na escola “para todos”, não são valorizadas as diversidades, seja nos aspectos sociais, raciais, culturais ou de aprendizagem; antes, tende à padronização do ensino, com vistas a modelos de conteúdos e cultura escolar, hegemônicos,

produzindo a marginalização do povo negro na sociedade de classes. A repulsa às diferenças, que as transformam em desigualdades, é subsidiada pelas relações sociais de poder, que impossibilitam a efetiva inclusão da raça negra.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25).

As ações discriminatórias sobre a raça negra possuem significados que se relacionam, como sua naturalização e ocultação nas relações sociais, em função da homogeneidade racial disseminada no pensamento social brasileiro, com isso as consequências dessas ações são drasticamente intensificadas.

Verifica-se, portanto, diante dessa suposta igualdade, a necessidade de questionar “[...] por que o analfabetismo, atraso escolar e reprovação [...] assim com os índices de evasões [...] são ocorrências predominantemente em relação aos estudantes negros brasileiros.” (AMÂNCIO, 2008, p. 32). As políticas para consolidação de ações afirmativas são provas de que a população negra não é vista ou tratada igualmente. Diante da negligência da história dos negros e negras ou a sua estereotipificação nos sistemas educacionais do país, a Lei 10.639/03 tem como sentido imediato o resgate da autoestima e o arranjo da identidade negra, visto que a população negra não se reconhece no ambiente educacional escolar, justamente pela negação da exteriorização de sua história e dos que a vivenciaram, ou herdaram as mazelas do sistema escravocrata. A história é divulgada por uma elite hegemônica com pretensões de legitimidade e poder, que insistentemente representa o/a negro/a como ex-escravo/a, marginal, mão de obra desqualificada, dentre outros. Dessa forma, “[...] o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada” (BRASIL, 2005, p. 158).

Nada mais justo que a raça negra, elemento fundamental no desenvolvimento do país, mas que permanece excluída, desvalorizada e responsabilizada pelo fracasso imposto para si, tenha a possibilidade de contar sua própria história e tê-la como obrigatória nos estabelecimentos de ensino brasileiro, já que o Brasil se mostra um país racista e de desigualdades advindas de demarcadores raciais, em que o Estado precisa intervir utilizando-se de ações afirmativas que corroboram as políticas públicas para dar igualdade de condições à raça negra, com o intuito de reparar desigualdades seculares.

As hierarquias na sociedade são construídas culturalmente e de maneira injusta com a população negra, sendo atribuída a esta a culpa por sua carência de desempenho social, por isso a urgência de políticas públicas que pretendam reparar as situações de marginalização dos negros e as negras.

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, europeus, de asiáticos e povos indígenas. (BRASIL, 2004a, p. 02).

É certo que o racismo, a discriminação e a desigualdade não nascem no ambiente educacional escolar, mas neste se propagam todas as formas de segregações de maneira visível e, frequente, acarretando graves problemas aos negros e negras nos espaços sociais, escolares ou não, tanto que [...] “o índice de analfabetismo entre jovens negros ainda é duas vezes maior do que entre jovens brancos.” (GOMES, 2012a, p. 20). Esse índice é maximizado pela base dos currículos escolares, que se alicerçam na europeização do ensino, desvalorizando as contribuições de outros povos como os indígenas e os de raízes africanas.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...] É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2004a, p. 8).

As escolas e os professores, tendo como base os conteúdos curriculares obrigatórios para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, devem dar voz tanto para a raça negra, invisibilizada e estereotipada durante todo esse tempo, quanto às demais raças e etnias que integram a sociedade, com o intuito de propiciar igualdade nos conhecimentos adquiridos por todos/as e, portanto, as mesmas oportunidades de desenvolver-se.

Nesta direção, a inclusão na rede de ensino de conteúdos voltados positivamente para a história e cultura afro-brasileira e africana carrega uma extraordinária relevância para negros e para brancos, pois é a sociedade como um todo que deverá ser levada a se pensar como multicultural e pluriétnica. Somente a partir daí, poderemos falar de uma democracia que não apaga as diferenças, mas sim as afirma para apagar as desigualdades. (BRANDÃO, 2007, p. 27).

Para a efetivação de uma democracia, o respeito e o diálogo com as diferenças devem se levados em consideração. E, nesse sentido, o respeito é o direito de grande parte da população brasileira de ver sua história e sua cultura representada nos currículos oficiais e materiais didáticos e paradidáticos, fazendo com que o Brasil se aproxime mais de sua própria imagem e identidade, pautadas nas diferenças étnico-raciais entre indígenas, negros/as e brancos/as e que estão cada vez mais diluídas em meio aos processos de homogeneização racial, social, cultural e educacional. “A inserção da história desses sujeitos e de suas práticas nos currículos oficiais escolares deflagra um encontro com a nossa própria história presente-passada-futura, indicando-nos um caminho para a construção de uma escola pública democrática e plural.” (CARVALHO; SILVA; PASSOS, 2007, p. 97).

As Diretrizes Curriculares trazem determinações a serem instituídas a partir da Lei 10.639/03, que se apresentam como novidades nos currículos e nas práticas pedagógicas que estão acostumadas a aguçar ainda mais as inferiorizações sobre a raça negra no ambiente escolar.

De acordo com as Diretrizes, reconhecer as culturas e sua história significa:

[...] compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004b, p.04).

Diante disso, a escola torna-se responsável tanto pela ação contra as formas de desigualdade e discriminação, quanto pela omissão do trato com essas questões, fortalecendo as injustiças sociais. A dimensão escolar, espaço democrático e veiculador de conhecimentos científicos, precisa ter consciência do seu papel na mentalidade dos indivíduos, sejam negros/as ou não, para proporcionar igualdade de condições e de conhecimento para a emancipação igualitária da sociedade.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004b, p. 6).

Segundo Costa (2011), a luta no contexto educacional deve pautar-se na emancipação e liberdade do indivíduo e colocar em dúvida e discussão as aparências e naturalizações presentes

no imaginário social sobre a população negra.

Assim, a execução de políticas públicas demandadas pelos movimentos sociais e demais simpatizantes, voltada para a temática étnico-racial e diversidade cultural, merecem constante discussão e afirmação, para que a educação das relações raciais seja consumada nas práticas pedagógicas de qualquer escola brasileira e progressivamente as conquistas sejam visualizadas e efetivadas em toda a sociedade.

## **2 REPRESENTATIVIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA E SUA CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Com a expansão do sistema de ensino nos anos de 1970 e do interesse de levar às crianças das escolas públicas o livro didático gratuito, este se configura como principal recurso didático metodológico dos/as professores/as, que passaram a utilizá-lo como meio indispensável na aquisição e transmissão de conhecimentos, seja por ausência de formação adequada ou condições de trabalho.

Apple (1997) afirma que o livro didático desempenha papel importante no registro de um grupo que está sendo privilegiado para o ensino e destaca que os livros didáticos são produzidos em contexto de disputas políticas, econômicas, raciais, religiosas e de gênero. Para Cruz (2011, p. 36), “Os livros didáticos são a expressão de uma seleção cultural daquilo que, no interior da escola e da sociedade em geral, será considerado o conhecimento oficial, o saber legítimo, o conhecimento universal e verdadeiro, necessário a todos que circulam em determinado território.”

O livro didático expressa em cada tempo o que pretende ser veiculado com base em concepções culturais de grupos dominantes e tem em sua gênese critérios raciais, o que o torna para o professor um recurso com verdades prontas a serem reproduzidas, veiculando ideologias hegemônicas de cunho racistas.

Dessa forma, neste capítulo, tratamos, na primeira seção, do processo histórico de implantação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Diante da necessidade, relatada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), de ações mais sistemáticas para o processo de escolha dos livros didáticos e orientações para os professores quanto à utilização destes livros, fizemos na segunda seção um paralelo entre os processos de escolha dos livros didáticos descritos pelo PNLD e as escolhas feitas na Escola Estadual Professor Itael de Mattos, por meio da análise do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM e suas interfaces com a proposta curricular do Estado de São Paulo/SP. Por fim, na terceira seção, discorreremos sobre o livro didático como veículo de negação da história e cultura negra e disseminação do racismo e discriminação racial.

### **2.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mecanismo de implementação da lei 10.639/03**

As políticas para o livro didático fixam-se de imediato em ideais nacionalistas e tecnicistas para o controle dos conteúdos veiculados em cada época e apropriam-se de

outras intenções decorrentes de recomendações do MEC para sanar carências observadas, pois mesmo que a discussão acerca da viabilidade da utilização do livro didático seja dividida entre aqueles que acreditam em sua eficácia e os que acreditam em sua alienação, existe o consentimento dos que defendem a não existência desse material didático e metodológico no ambiente escolar.

Com o processo de universalização do livro didático, a responsabilidade para a avaliação dos mesmos pelos docentes aumenta. O/a professor/a autorizado/a a escolher e fazer uso dos livros, por pressupor ter a formação adequada para a execução de sua tarefa, legitima os livros didáticos em suas práticas pedagógicas e, por isso, devem ser os responsáveis conscientes pelo processo e avaliação e escolha desse material, negando qualquer livro que veicule ideologias para a marginalização de determinado grupo social.

É no livro didático que geralmente está concebida a fonte do conhecimento pronto e legitimado, sendo este, portanto, um formador de pensamento docente e discente. Dessa forma, compreende-se a relevância das avaliações dos materiais didáticos e paradidático pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Se hoje a qualidade dos livros didáticos é criticada, dentro e fora do circuito acadêmico, a utilização deste instrumento nas salas de aula parece não sofrer questionamentos mais incisivos. Incorporado ao sistema educacional brasileiro, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC) sua utilização tem uma boa aceitação dos mais diversos agentes. (SILVA, 2012, p. 805).

Diante da massificação do livro didático e dos diversos questionamentos que sofre esse instrumento, emerge-se no momento histórico e contexto social a necessidade da criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático que [...] “tinha por objetivo universalizar, gradativamente, o uso do livro didático, através da distribuição gratuita dos títulos escolhidos pelos professores a todos os alunos das escolas públicas e comunitárias do país” (BRASIL, 2002, n.p).

Os critérios de avaliação dos livros inscritos no PNLD iniciaram-se no ano de 1996, sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão com a função de “[...] captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da Educação” (BRASIL, 2011a, n.p).

No caso do Brasil, a utilização do livro didático remonta ao período imperial, no qual as escolas serviam apenas às classes economicamente privilegiadas, que tinham



como referência a educação da Europa, mais especificamente da França, de onde os materiais eram importados.

Em 1938, já no Estado Novo, foi criada a Comissão Nacional de Livro Didático - CNLD, responsável pelo controle político e ideológico de sua produção e distribuição. Nos anos 1960, com o processo de democratização do ensino, foi inevitável a chegada de novos setores sociais, até então excluídos das salas de aula, os quais, por apresentarem um poder aquisitivo menor, exigiram políticas de barateamento dos livros. Em 1961, o governo brasileiro passou a subsidiar a produção do livro didático. “Em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático, criada pelo Decreto-lei nº 1.006, considerada a certidão de nascimento da política nacional do livro didático. De lá para cá, o órgão responsável pela política do livro didático no MEC passou por várias transformações e denominações.” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.139).

Com todas as mudanças na política do livro didático, é perceptível a preocupação do Ministério da Educação - MEC para o aperfeiçoamento dos processos de avaliação. Em 1996, dessa forma, origina-se o Programa Nacional do Livro Didático, que “[...] tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.” (BRASIL, 2015). A partir disso, vários são os feitos do MEC, acompanhados de reivindicações de secretarias e movimentos sociais, em torno da questão do racismo na escola, especialmente nos livros didáticos.

Dentre as demais ações desenvolvidas pelo MEC, nos últimos anos, constam ainda: a inclusão da pluralidade cultural entre os *temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), a produção de material didático para comunidades remanescentes de quilombo e escolas indígenas (Brasil. MEC, 2002); a publicação do livro *Superando o racismo na escola* (Munanga, 1999) para o público adulto e *História de Zumbi* para uso escolar, da autoria de Joel Rufino dos Santos. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.141, grifos dos autores).

O livro didático é indiscutivelmente um produto de massa, que está em contato e diálogo cotidiano com as diferenças, mas que, geralmente, são ocultadas ou inferiorizadas, por carregar fortes ideologias legitimadas pela hegemonia com base em padrões eurocêntricos. Justamente por isso, o foco da discussão sobre preconceitos e racismo na escola se recai necessariamente sobre os materiais didáticos, por desempenharem funções primordiais e também por serem veiculadores de estereótipos.

Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação. (BRASIL, 1998, p. 79).

Assim, o livro didático é caracterizado como indispensável no ambiente escolar e no processo educativo, sendo desejável sua universalização, principalmente por parte do Estado, que controla e homogeneiza os conteúdos e a aquisição de conhecimentos. “Em 2002, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) havia despendido 539,4 milhões de reais na compra e distribuição de 120,65 milhões de exemplares de livros didáticos para os alunos das escolas públicas.” (BRASIL, 2002, p.291). Nota-se que os valores e volumes são em quantidades satisfatórias, mas a mesma satisfação é impossibilitada quando diz respeito à qualidade dos produtos veiculados como suporte pedagógico e de absorção de conhecimentos para professores/as e alunos e alunas.

De acordo com o MEC, para ser utilizado nas escolas, o livro didático é avaliado segundo três critérios básicos: a falta de erros conceituais; a coerência teórico-metodológica no conteúdo e nas atividades propostas; e a contribuição para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade.

[...] em nenhum momento o Ministério vinha se propondo [...] a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que fazia chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental. No entanto, estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, relativamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções de conteúdo e metodologias (BRASIL, 2000, p. 7).

O MEC, portanto, busca manter o programa em constante adequação para atender as reivindicações de setores considerados minorias da sociedade, que desejam sua visibilidade ou realidade histórica estampada nas páginas dos livros didáticos. Os critérios para a avaliação das representações raciais elaboradas pelo PNLD variaram nos últimos anos e as obras passaram a ser classificados da seguinte maneira:

Os livros avaliados pelo PNLD recebem uma classificação: \*\*\*recomendados com distinção; \*\*recomendados; \*recomendados com ressalvas e não recomendados/ excluídos. Os livros didáticos recomendados são incluídos no Guia de Livros Didáticos (impresso e pela internet) para os professores selecionarem. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.140).

Entre os critérios de avaliação dos livros comprados e distribuídos pelo PNLD foram “[...] incluídos aqueles específicos sobre questões raciais e que se referem a preconceitos de ‘origem, raça e cor’ e, mais recentemente, de ‘origem, cor e etnia’. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.139)”. Considerando-se que essa inclusão foi necessária, não deveria haver mais dúvidas de que os preconceitos de origem, raça e etnia são existentes e constantes no ambiente escolar, espaço que utiliza, como suporte pedagógico, livros didáticos enviesados por discursos e imagens negativas sobre a raça negra, inferiorizando uma parcela expressiva da população nacional. Costa (2004) cita os estudos biográficos de Regina Pahim Pinto (1987) sobre a educação de negros e negras e acerca das imagens veiculadas, que afirma:

O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor /e os traços fenotipicamente negros/ são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987 apud COSTA, 2004, p. 02).

Neste caso, ficam determinados os lugares sociais aos quais os negros e as negras devem pertencer, à margem da sociedade, impossibilitando o exercício da cidadania de que têm direito e tendo constantemente que renunciar-se como membros integrantes do processo educativo e como agentes sociais.

O/a professor/a recebe a incumbência de mudar a situação do povo negro no espaço escolar por meio da análise qualitativa e criteriosa da escolha do livro didático que será utilizado em suas aulas.

[...] a escolha dos livros didáticos – é de responsabilidade dos professores e da escola. Assim como já ocorre desde a implantação do Programa, o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores o Guia, como um material de apoio ao processo de escolha, por meio do qual são apresentados, nos volumes dedicados a cada um dos componentes curriculares, os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como a resenha de cada obra aprovada. (BRASIL, 2014a, p.10).

Entretanto, diante da observação, análise e estudos sobre esse processo, o MEC sentiu a necessidade de ações mais sistemáticas na orientação de professores/as quanto à escolha e ao manuseio dos livros didáticos. “Pelo estudo, as escolhas demonstram, predominantemente, um padrão de preferência pelos livros situados nas categorias menos valorizadas pela avaliação [...]” (BRASIL, 2002, p. 314). Vários aspectos poderiam ser

questionados pelos/as docentes no momento da escolha, como por exemplo: a valorização da superficialidade do conteúdo em detrimento da facilidade de absorção por parte dos alunos; a banalização dos conteúdos por meio do senso comum e a assustadora aceitação e até familiarização dos professores e professoras pelos estereótipos apresentados. Porém, outros problemas intrínsecos ao sistema educativo são preponderantes nesse processo de avaliação e escolha dos livros didáticos:

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 1998, p. 79).

Os livros didáticos são escolhidos com o intuito de adaptar-se a essa realidade precária do campo profissional e da formação tanto inicial quanto continuada de docentes. O livro acaba sendo, em algumas situações, a própria formação do/a professor/a, que estuda e reproduz o que ali está exposto como verdade para seus alunos.

Ao contrário disso, o livro didático deve ser entendido como suporte pedagógico de ideologias hegemônicas e legitimadas, que necessita constantemente serem desnaturalizadas e problematizadas por quem o utiliza. O livro didático possui suas finalidades específicas das quais salienta Costa (2004):

Enquanto principal recurso didático-pedagógico, fazem-se presentes desde os momentos iniciais de escolarização das crianças, que aprendem a percebê-los como legitimadores de ‘verdades’, frequentemente concebidas a partir de visões distorcidas acerca dos seres humanos e das relações que estabelecem entre si e entre os grupos. (COSTA, 2004, p. 01).

De acordo com o Guia do Livro Didático para o Ensino Médio 2015 (BRASIL, 2014a) professores/as precisam ter o discernimento de que um bom livro didático deve apresentar as seguintes funções:

Ser um roteiro ou um plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do LD, no Brasil. Na medida em que pretenda funcionar como um *manual*, todo LD deve desempenhar correta e adequadamente esta função; mas não pode prescindir do professor. Ou seja, não pode transformar vocês, professores, em simples monitores do livro. A interação, o diálogo em que o docente desempenha um papel ativo e crítico, em relação às propostas, deve ser o caminho buscado pelo LD. (BRASIL, 2014a, p. 19).

O/a professor/a consciente percebe-se como mediador de conhecimentos e não como reproduzidor do que está determinado nos livros didáticos. O diálogo coerente com o livro proporciona sua avaliação constante, considerando a realidade histórico-social, e o contexto local trabalhado, possibilitando a desnaturalização de formas de violência, preconceito e racismo e enaltecendo as conquistas dos movimentos sociais, como é o caso da lei 10.639/03.

O manual do professor tem um papel fundamental para os processos de avaliação, mudanças na prática pedagógica e de paradigmas, assim como no processo de acompanhamento e discussão sobre os livros didáticos, após sua escolha.

*O Manual do Professor* é uma peça chave para o bom uso do Livro Didático. Um manual adequado deve *explicitar a proposta* didático-pedagógica que apresenta descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo. É desejável, ainda, que explicita seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas. (BRASIL, 2014a, p. 21-22, grifo no original).

O manual não pode se restringir à cópia de respostas prontas aos exercícios formulados nas situações de aprendizagem; antes, devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar a reflexão, prática docente, escolha e avaliação dos livros didáticos.

Justamente pela ineficácia dos processos de avaliação e escolhas das obras nas escolas, as editoras têm procurado atingir a preferência dos/as docentes como meio de garantir uma boa quantidade de vendas. E a preferência dos/as professores/as geralmente não condiz com o que sugere o MEC por meio dos critérios de avaliação no Guia do livro didático. Diversas são as recomendações do MEC para o processo de análise e avaliação.

Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: veicular preconceito de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. (BRASIL, 2000 apud ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.139).

No guia do livro didático é enfatizado, além do aprimoramento da ética e a construção da cidadania, a importância de se observar as potencialidades das obras para abordar temas interdisciplinares, que considerem, dentre eles: “As lutas sociais por direitos e pela superação das formas de violência, discriminação, racismo e preconceito.”

(BRASIL, 2014a, p. 21).

Os propósitos consolidados pelo edital PNLD 2015 advêm da divulgação do Guia em 2014, para a escolha dos livros didáticos com vigência até 2017. A escolha que perdurará durante esses três anos (2015, 2016 e 2017), aconteceu entre 22 de agosto a 01 de setembro de 2014.

Os pressupostos afirmados no Edital do PNLD 2015 estão expressos nas coleções didáticas aprovadas, em especial os compromissos com uma educação juvenil livre de preconceitos, discriminação e violência, com os princípios éticos do republicanismo e com a consecução da ação pedagógica marcada pela interdisciplinaridade, pela sensibilidade e pela aprendizagem da cultura e da ciência. (BRASIL, 2014a, p.08).

Além dos critérios básicos, existem critérios específicos de cada área do conhecimento. Em vista disso, passamos a destacar o que deve ser avaliado nos livros didáticos das disciplinas objeto de análises nessa pesquisa, para depois estabelecer comparações com os critérios de avaliação e escolha das obras na escola em questão. Dessa forma, por exemplo, livro didático de arte:

[...] deve explicitar a estruturação de conceitos e teorias pertinentes a cada campo artístico, apresentando orientações objetivas para experiências artísticas em cada um deles. É fundamental que sejam fornecidos os conceitos operadores de Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro, de modo a viabilizar a práxis artística, ou seja, a indissolubilidade entre teoria e prática. Assim, também reiteramos que o fazer artístico, porta pensamento e sentimento, e gera pensamentos e sentimentos singulares. Partimos do princípio de que a teoria e a produção artística, propiciadas pelo livro didático, devem possibilitar a historicidade e o diálogo com o tempo presente. (BRASIL, 2014b, p. 09).

Deverão ser valorizadas também as “[...] manifestações artístico-culturais brasileiras, destacando as produções indígenas e de afrodescendentes, não só as de gerações passadas, mas também as produções contemporâneas”. (BRASIL, 2014b, p.10).

Dentre os critérios para um bom livro didático, de acordo com o Guia do PNLD 2015 da disciplina de história consta:

Orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo. [...] Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas. (BRASIL, 2014c, p.12).

Perante a evidência dos focos de avaliação de cada disciplina, percebe-se que as questões étnicas e raciais devem ser consideradas nos processos de escolha. Mas, o que geralmente é visível nos livros didáticos escolhidos, de qualquer disciplina, é a pouca visibilidade ou a estereotipagem negativa da raça negra.

Silva (2012) sintetiza o funcionamento do processo de avaliação no PNLD:

Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. (SILVA, 2012, p. 811).

Diante do processo de avaliação do PNLD e também do descrito por Silva (2012), pode-se fazer um paralelo desse processo que é recomendado com as etapas do processo desenvolvidas na Escola Estadual Professor Itael de Mattos, na cidade de Santa Fé do Sul, Estado de São Paulo, onde a pesquisadora atua como professora do ensino médio.

A diferença que se pode constatar de imediato foi que os livros não são analisados ou escolhidos diretamente pelos/as docentes. A recepção e manuseio destes materiais foram movidos pela indiferença, e o Guia geralmente não é consultado ou não possui relevância para as escolhas dos/as professores/as.

Antes de chegar à escola, os exemplares passam pela Diretoria de Ensino- DE na cidade de Jales, que faz uma pré-escolha com coordenadores/as pedagógicos/as e supervisores/as de ensino. No momento em que a escolha da Diretoria de Ensino é apresentada aos professores/as, geralmente já é acatada por unanimidade. Caso discordem da Diretoria, os/as docentes devem consultar o guia do LD e escolher as duas opções em comum acordo com as outras disciplinas, para que seja da mesma editora escolhida. Ou seja, além de ser uma liberdade direcionada e até tolhida, é também uma oportunidade de negligência para àqueles/as professores/as que não veem relevância no processo.

Portanto, a escolha dos livros didáticos na Escola Estadual Professor Itael de Mattos não segue os critérios do PNLD, que minimamente descreve que as escolhas devem estar relacionadas “[...] com os projetos pedagógicos das escolas e com as perspectivas, projetos e condições de atuação dos docentes, também plurais.” (BRASIL, 2014a, p. 06). Diante disso, a escola, que possui suas particularidades e que deveriam ser

notadas no processo coletivo de decisão dos materiais didáticos a serem utilizados, não é considerada como instância de decisão.

A Escola Estadual Professor Itael de Mattos, criada pela Lei nº 4.459 de 17 de dezembro de 1957 (SÃO PAULO, 1957), é mantida pela poder público estadual e administrada pela Secretaria de Estado de Educação, com base nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com o artigo 6º do Plano de Gestão 2011-2014, “Esta Unidade Escolar de Gestão Democrática tem por finalidade possibilitar à Escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo e ideias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade de ensino ministrado” (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p. 04).

A Escola Estadual Professor Itael de Mattos atende a um quantitativo de dois mil duzentos e quarenta e três alunos/as em situações distintas. Nesse sentido, encontramos no Plano de Gestão da escola que esta deverá atender “Cada aluno, morador de diferentes bairros, diferentes classes econômicas e sociais e, que convivem no mesmo ambiente escolar, tendo a diversidade como fator de enriquecimento cultural e de saberes construídos coletivamente.” (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p. 11). Mais adiante, outras particularidades da escola são ressaltadas e deveriam ser levadas em consideração em todos os processos e decisões escolares, por compreender que é um espaço democrático, no qual os sujeitos precisam ser considerados.

[...] Uma grande parcela dos alunos depende de atenção especial da equipe escolar, pois apresentam dificuldades de convivência no ambiente escolar, justificado ora pelo cansaço ora pelo desinteresse. Ou ainda, por questões pessoais e, até mesmo por não terem acompanhamento da família na sua vida escolar. E, às vezes, por estarem expostos a situações de risco, ou ainda, por questões de saúde e/ou envolvimento com drogas. (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p. 19).

O Plano de Gestão da escola constitui-se em importante guia para abrir caminhos no processo educativo, compreendendo os desafios da escola e dos docentes para uma formação igualitária e humanística, no qual o aluno deve ser “[...] respeitado, sem discriminação de credo religioso, de convicção política, de raça e de cor.” (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p.181). Diante disso, o livro didático é um dos instrumentos usados para que os/as discentes se reconheçam no processo educativo, levando-os “[...] a estabelecerem relações, construírem ou aprofundarem valores, baseados em imagem



positiva de si, de seus pares e dos membros da comunidade que o inserem” (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p. 26). Nesse sentido, para a superação das dificuldades de compreensão da diversidade, o Plano de Gestão da escola deposita no professorado a responsabilidade de “[...] opinar sobre programas de sua execução, planos, técnicas, métodos e adoção de livros utilizados.” (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p. 185).

Contudo, a escolha dos livros didáticos não segue o que prevê o Plano de Gestão da Escola Estadual Professor Itael de Mattos, nem no sentido de valorização das especificidades da escola ou dos alunos e muito menos no sentido do protagonismo dos/as professores/as diante do processo de escolha.

No Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, ainda em processo de desenvolvimento, também existe a intenção da exaltação do coletivo, propondo que todos reflitam sobre a realidade da escola e seu entorno e planejem ações para a melhoria da realidade escolar e do ensino.

O Projeto Político Pedagógico da EE. Prof. Itael de Mattos pretende promover um repensar coletivo das concepções e ações que norteiam o cotidiano escolar buscando uma práxis inovadora, propulsora da construção de saberes e de valores que levem o alunado à promoção e ao sucesso como pessoas. E, que tenham oportunizado no ambiente escolar, momentos privilegiados de compreensão da vida, para que se sintam mais preparados para conviver numa sociedade desigual, competitiva e exigente. (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014 p.188).

Todo o processo de planejamento permite que a escola discuta as dificuldades e lacunas a serem enfrentadas e preenchidas e vislumbrem uma nova realidade em busca do sucesso escolar, valorizando a diversidade humana num contexto de vida social democrática. “E, há a intencionalidade de quebrar conceitos preestabelecidos de uma educação tradicionalista que beneficia a alienação em detrimento à formação de jovens voltados para a autonomia e, a competência cidadã.” (PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p.189).

Buscam-se, em meio à burocracia que é atribuída ao PPP, uma efetivação dos direitos iguais e da cidadania que são intrínsecas aos seres humanos, independente de sua condição social, física, econômica e cultural. Infelizmente, toda a ideologia humanística e igualitária disposta no PPP da Escola Estadual Professor Itael de Mattos não é efetivada na escolha do principal suporte pedagógico para a emancipação do/a aluno/a: o livro didático.

### 2.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e as interfaces com a proposta curricular do Estado de São Paulo – SP

Perante o processo de universalização do livro didático, implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, “O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país”. (BRASIL, 2013b, n.p). Para consolidar essa etapa da pesquisa, procurou-se verificar se esse processo de universalização do livro didático condiz com o que fixa a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para as disciplinas de Arte, História e Literatura, que utilizarão como respaldo pedagógico os livros didáticos escolhidos por meio de todas as etapas previstas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio prevê a universalização do livro didático de forma progressiva para os alunos das três séries do ensino médio de todo o país. No entanto, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo esclarece que o processo de universalização não proporciona a utópica e sonhada democratização do ensino, visto que para a efetivação desta faz-se necessário à abertura do processo educativo, para toda diversidade dos povos da nação. De fato, segundo o MEC,

Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. (BRASIL, 2015, p. 05).

Nesse sentido, a universalização do livro didático se equipara a homogeneização do ensino, no sentido de igualar a forma de apreensão dos conteúdos e os conhecimentos prévios de cada um, tendo como subsídio para esse processo o livro didático como instrumento de poder e dominação, em sincronia com os transmissores do conhecimento: os/as professores/as. Nesse processo, não são valorizadas e respeitadas as diferenças sociais, econômicas e culturais do indivíduo, mas ao contrário, estão ocultadas ou marginalizadas no livro didático universal, generalista e eurocêntrico.

A universalização iniciou-se com os livros didáticos das disciplinas base - Língua Portuguesa e Matemática e progressivamente estendeu-se às demais disciplinas, por meio

do FNDE, que distribui os livros escolhidos para todas as escolas públicas do país.

O programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006 [...] Em continuidade à universalização progressiva do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, em 2008, foram distribuídos 7,2 milhões de livros de História e igual quantidade de Química a todos os alunos e professores do Ensino Médio. (BRASIL, 2015, p.9).

A concepção de democratização do ensino na Proposta Curricular do Estado de São Paulo enfatiza que as heterogeneidades se apresentam à escola, seja nos aspectos sociais ou de aprendizagem. A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas faz-se presente nos espaços escolares e deve ser respeitada e valorizada, para que haja equidade do processo de ensino/aprendizagem e todos indistintamente tenham as mesmas condições de emancipação pessoal. “No momento em que se conclui o processo de universalização do Ensino Fundamental e se incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro, a escola, para ser democrática, tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados” (BRASIL, 2015, p.10).

A democratização do acesso e permanência e o sucesso na aprendizagem, garantidos pela LDB para as Escolas de Educação Básica, não são suficientes para que o quadro de resultados da Escola seja positivo e alcance esses objetivos, pois o que se lê nem sempre é condizente com o que se vê nas práticas pedagógicas e no convívio escolar.

As Propostas Curriculares das disciplinas de Arte, Literatura e História, também apresentam contradições no que diz respeito às práticas pedagógicas, conteúdos dos materiais didáticos e escolhas dos livros. Questões essas que serão aprofundadas no último capítulo desta dissertação, apresentando o que considera as propostas curriculares das disciplinas, em comparação às representações referentes à raça negra nos livros didáticos já avaliados pelo MEC, e que por isso, são conteúdos e ideologias desenvolvidos pelos/as professores/as em sala de aula, em cada etapa de ensino.

## **2.2 O livro didático como veículo de negação da história e cultura negra e disseminação do racismo e discriminação racial**

Diante das conquistas de negros e negras, apresentadas em âmbito legal, e das diversas incompatibilidades observadas no contexto social e educativo, o livro didático

apresenta-se como veículo de negação da história e cultura negra e disseminação do racismo e da discriminação racial, por meio das representações atribuídas à população negra. Sobre esse aspecto Silva (2011, p. 02) descreve que “[...] a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à percepção real dessa realidade ou objeto, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o.”

A reprodução que se veicula sobre a raça negra nos livros para a educação básica é uma construção social de um país eurocêntrico de racismo camuflado. Esta representação não corresponde a uma vivência real do indivíduo e nem do processo histórico social, visto que é uma história negada aos negros/as (afrodescendentes e afro-brasileiros) desde a escrita até sua veiculação nos espaços sociais, e, por isso, não propicia o reconhecimento devido à população negra, mas pelo contrário, condenam esses povos a situações de inferioridade. “Em relação à representação social do negro, os objetos colocados no nosso universo, ao articularem-se com a percepção inicial deste, transformam-no, na maioria das vezes, em um ser estigmatizado, tornando-o estranho, e não familiar.” (SILVA, 2011, p. 02).

É nesta perspectiva que a diferença passa a ser absorvida negativamente como forma de preconceito e desigualdade social. Os indivíduos negros não são identificados como únicos, mas são generalizados em julgamento prévio pela sua raça. O preconceito torna-se ainda mais estruturado diante da evidência e comprovação da população economicamente inferior ser em sua maioria negra, aspecto este que afirma a desigualdade de oportunidades e proporciona a falta de representatividade desta categoria nos espaços sociais que são delegados à população branca.

As representações sociais delegadas à raça negra, de acordo com o senso comum de cada indivíduo ou grupo, rotulam negativamente e/ou invisibiliza a raça negra nos espaços sociais, fatores que são substanciados pelos veículos de comunicação.

Nesse encadeamento de representação social, estereotipificação e veiculação de ideologias, têm-se como arcabouço para a desmistificação e, até mesmo, transformação destes aspectos, os processos educativos como um todo. O livro didático é peça fundamental na representação do povo negro, já que é um dos principais veiculadores de ideologias, conteúdos formalizados e de verdades instituídas, tanto para os professores quanto para a educação dos/as seus/as alunos/as e da sociedade em geral. Nesse sentido os livros didáticos devem ser analisados por quem os manuseia e pelos programas

responsáveis por tais funções, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, com um olhar crítico sobre a realidade histórica da população africana, afrodescendente e afro-brasileira no contexto social. Toda veiculação negativa e inferiorizante do povo negro, se origina desde o processo de colonização e confere rótulos que ligam a raça negra à imbecilidade, coisificação, bem como ausência de cultura e história.

Na pesquisa procura-se demonstrar como as práticas do racismo e da discriminação racial se propagam por meio dos livros didáticos e de outros materiais trabalhados em sala de aula, seja por meio das representações referentes à raça negra ou sua invisibilidade no contexto histórico e social do Brasil. Mesmo com os avanços obtidos, verifica-se que a presença de negros e negras ainda é menor, e em contextos específicos de inferiorização.

O livro didático caracteriza-se como um material didático e pedagógico com grande poder de legitimidade e movimenta disputas pelo poder econômico. A indústria do livro tem no livro didático o principal segmento para faturamento. Nesse contexto, já fica compreensível a representação, muitas vezes distorcida, sobre a raça negra, devido ao direcionamento de quem faz e para quem o mesmo é feito, orientando quem deve ser esclarecido, quem deve se reconhecer em tal material, quem deve “saber” e, por fim, quem deve se emancipar, colocando em situações opostas brancos e negros.

É válido ressaltar que mesmo com a Política Nacional do Livro Didático - PNLD, trabalhada anteriormente, o livro como veículo de disseminação de conteúdos formalizados permanece perpetuando uma história que não é contada também pela raça negra, mas sim por uma classe hegemônica e branca, que difunde geralmente uma história deturpada e restrita sobre a África e os afrodescendentes. “Essas formas são apresentadas tanto através dos textos não-verbais, quanto da linguagem verbal escrita, ou pela associação de uma e de outra, mantendo uma ‘linha’ divisória entre negros e brancos, com benefícios convertidos para estes.” (COSTA, 2005, p. 03).

A representação que se revela do segmento negro, por meio dos textos verbais ou não verbais, mesmo com todas as conquistas já alcançadas, caracteriza-os como um excluído social, que adquire essa situação por ocasião de suas diferenças que não se adequam aos padrões impostos pela população branca. A esse extrato social foi outorgada a incivilidade e ausência de cidadania por meio da escravização, aspectos ressaltados nos livros didáticos e que continuamente minimiza a efetiva participação, influências,

contribuições e as formas de resistência em todo o percurso social que teve a raça negra como subsidiária.

A situação de inferioridade da raça negra na sociedade atual apresenta-se como uma normalidade difícil de ser combatida, como um reflexo da realidade de uma sociedade que escravizou o povo negro, usando-o como mão de obra para o enriquecimento do Brasil colonial e imperial. Os livros didáticos manuseados pelos alunos subsidia a insignificância do povo negro, pois neles raramente são contados sobre a grandeza cultural e riqueza territorial do continente africano. Com isso, reafirma o lugar de subalternidade do negro na sociedade, e os resquícios permanentes de um passado escravista.

Sem uma visão histórica de como se construiu, no imaginário social, o fortalecimento da antipatia pelo povo negro através de estigmas negativos que a sociedade mantém e que a escola reproduz sobre os alunos negros e, ainda, sob influência do mito da ‘democracia racial’, fluem discursos de que a discriminação racial não existe. (COSTA, 2005, p. 07).

É inquestionável a influência do sistema educativo e dos educadores na perpetuação de processos discriminatórios no ambiente escolar. O livro didático, com informações negativas e distorcidas sobre a raça negra, e os/as professores/as com formação inicial frágil ou, diante das inúmeras debilidades do sistema educativo, alheios à formação continuada, reproduzem ou silenciam as discriminações dificultando o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades para todos.

Pelo que fica evidente diante das intervenções feitas para esse relatório de pesquisa, é recorrente em sala de aula o não trato da questão racial ou a não problematização da mesma pelos/ as docentes, que preferem se calar quando surge alguma situação de preconceito, racismo ou discriminação originada pelo próprio conteúdo do Livro Didático ou por alguma “brincadeira” entre alunos/as, que passa como normalidade para todos, mas certamente não por quem a sofreu.

A educação é direito de todos, por isso a necessidade da cultura e história do povo negro serem legitimadas no espaço escolar, inserindo as questões raciais como uma realidade social e cotidiana, predispondo mudanças e transformações de mentalidades. A educação tem o potencial de criar indivíduos dignos, capazes de respeitar as diferenças e valorizar a diversidade nacional com igual importância.

Entendendo a escola como a responsável pelos primeiros processos de

convivência com as diferenças, Silva (2011) nos apresenta categorias que podem reforçar ou amenizar na prática do dia a dia, as representações inferiorizantes sobre negros e negras no livro didático. Para a autora, a categoria que se torna determinante para a transformação é a “convivência”, pois é a partir desta e das experiências no cotidiano que haverá o reconhecimento do/a negro/a e a valorização deste/a como cidadão/ã da sociedade. “Aí as diferenças culturais e fenotípicas poderão ser vistas sem desigualdades e hierarquias, permitindo através do contato diário, do diálogo, das experiências comuns cotidianas, da luta do dia-a-dia, o reconhecimento do real concreto daqueles que o estigma transformou em nosso ‘outros’.” (SILVA, 2011, p. 13).

O diálogo com esses considerados “outros” é inevitável na sociedade e o contato com as diferenças é frequente, pois não há como negar sua presença nos espaços sociais e sua importância para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, a relevância das diferenças, para a construção do conhecimento de cada um, deve ser ciência de todos. “Quando a diferença for vista com todas as suas possibilidades de troca e de enriquecimento mútuo, a auto-rejeição e a rejeição ao assemelhado deixará de existir. [...]” (SILVA, 2011, p. 14). As diversidades devem possibilitar o engrandecimento do ser humano, abrindo portas para novos conhecimentos, constituindo a cidadania para todos e o respeito ao próximo.

O oposto é vivido no contexto educativo, no qual as diferenças, geralmente, são possibilidades de discriminação e hierarquização, impondo à população negra os papéis que lhes são reproduzidos, e com isso, fortalecendo a supremacia branca sobre uma maioria desfavorecida.

Os/as professores/as, como formadores/as do conhecimento que, de modo geral, objetivam a absorção do conteúdo curricular, rígido e obrigatório para seus/as alunos/as, muitas vezes se utilizam dos materiais didáticos como instrumento pronto e acabado e preparam suas aulas tendo como base apenas os livros didáticos, proporcionando a formação dos/as educandos/as com base em uma história reduzida da realidade brasileira. “Desse modo, os professores operam com eles como não tributários da construção do imaginário social da população, percebendo-os tão somente como um instrumento técnico de trabalho.” (COSTA, 2005, p. 05). Muitos/as docentes, até mesmo por desconhecimento histórico e formação inicial insatisfatória, não percebem esses materiais como tendenciosos para a valorização de uma cultura e veiculação de uma forma de conhecimento já determinado com modelo para ser seguido, e, portanto, impositivo aos

indivíduos que participam do processo educativo.

A importância do sistema educacional é inquestionável para a aceitação das diferenças e inclui-se nesse processo, o livro didático, veículo de ideologias que tem a possibilidade de ressaltar a pluralidade cultural e viabilizar o (re) conhecimento histórico de todos os grupos sociais por meio de seus conteúdos, mas que, geralmente se apresenta como determinante para incumbir posições e *status* sociais entre as raças. “O ambiente escolar, uma das instâncias sociais formadoras de ideologia, está repleto de uma cruel realidade em que as diferenças étnico-culturais não são respeitadas, difundindo preconceitos e práticas racistas por todo o país.” (MENEGASSI; SOUZA, 2005, p. 01). Nas escolas, as diferenças, com frequência, não são valorizadas como particularidades individuais ou como forma de diversidades culturais para o enriquecimento do ser humano, mas, ao contrário, são vistas como um processo de afirmação das diversas formas de discriminações, fortalecendo o que já está consolidado na sociedade, ou seja, a hierarquia entre brancos e negros.

As práticas pedagógicas em geral não contemplam a real importância e influência da história e da cultura negra na constituição da sociedade brasileira. Assim como os livros didáticos, que com frequência, apresentam a raça negra para representar itens negativos como, marginalização, pobreza, desigualdade social, escravidão, dentre outros, as práticas pedagógicas dos docentes, pela ausência de problematização e análise crítica dos conteúdos, acabam por substanciar essas representações.

Dá-se a compreensão de que os livros didáticos utilizados em sala de aula foram escritos para brancos, além disso, que estes não foram escritos por estudiosos da temática racial, pois os textos e imagens encontradas dificilmente dão visibilidade positiva para o reconhecimento e aceitação do povo negro. Segundo Silva (2008), os/as personagens negros/as são frequentemente relacionados à miséria, a começar pelo trabalho infantil. De acordo com o mesmo autor, é comprovada sua pouca participação como figura ativa, protagonista e em situação superior nos materiais didáticos.

Há ainda que se destacar a presença da raça negra sendo abordada apenas como tema transversal, fortalecendo a falta de importância com a qual é tratada nos livros e materiais didáticos.

A observação é que são textos em frequência muito baixa e, em geral, circunscritos a parte dos livros didáticos que têm como objetivo trabalhar com questões relativas à pluralidade cultural. [...] Ou seja, o personagem negro só existe quando é preciso discutir a desigualdade racial, o que, mais uma vez,



opera no sentido de negar a possibilidade do negro de existência plena e reforçar a branquidade normativa. (SILVA, 2008, p. 172).

De acordo com análises já realizadas e subsidiadas por teóricos, é perceptível a mínima representação dos negros e das negras como indivíduo dotado de cultura, história e contribuições, nos livros e em outros materiais didáticos. “Sua história, quando presente no livro didático, é contada apenas do ponto de vista do “outro” e, muitas vezes, falsificada e apresentada numa ótica estereotipada.” (MUNANGA, 2008-2010, p. 51). A memória africana e afrodescendente é esquecida no ambiente educacional escolar, também por falta de conhecimento por parte dos/as professores/as e alunos/as, ou por medo de questioná-la, suscitando perturbações nos indivíduos da raça negra, que não se reconhecem no espaço escolar e de socialização.

A escola, com seu currículo, não discute as questões concretas que excluem a raça negra da realidade e convívio social, dificultando, dentre outras coisas, o prosseguimento dos estudos e a conquista de êxito social. “Prova disso é o número de analfabetos negros ou afrodescendentes proporcionalmente muito alto e de universitários afrodescendentes proporcionalmente muito pequeno, comparado ao número de analfabetos e universitários de outras ascendências étnicas.” (MUNANGA, 2008-2010, p. 50).

Os valores do escravismo não foram superados e mostram sua permanência no sentido da inferiorização e exclusão da raça negra dos espaços sociais. As evasões e repetências escolares tornam-se constantes, pois o convívio social e acadêmico pode se converter em situações de discriminação insuportáveis para os/as negros/as.

A escola e todo seu aparato possui crucial importância para o reconhecimento e autonomia do povo negro, por meio do estudo e compreensão da real história da África, dos africanos e seus descendentes - os afro-brasileiros - e a valorização de sua cultura e contribuições. No entanto, não é nesse caminho que a educação se legitima. No currículo formal, ainda é evidente a representação das diversidades culturais de forma genérica, pois geralmente os conteúdos curriculares são retratados por meio de uma única visão em prol de um único público reconhecido e para um único modelo social a ser seguido.

Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens, é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica, que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, ‘raças’ e etnias, que contribuíram diferentemente para a construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos. (MUNANGA, 2008-2010, p 46).

A escola, sendo um espaço de contato frequente com a diversidade e com a possibilidade de ter o respaldo dos materiais didáticos, desde que voltada para o questionamento dos conteúdos, daria início para a história da África, africanos e afro-brasileiros, ser efetivamente estudada como parte do currículo oficial, não apenas vislumbrada em lei, como tema transversal ou datas comemorativas, que raramente são estudadas, mas, principalmente, nas práticas pedagógicas cotidianas.

É importante ressaltar que o aprendizado escolar envolve também o espaço educacional não escolar e a mobilização da sociedade, a fim de compreender e aceitar as diferenças que constituem a diversidade e os direitos iguais de todos os cidadãos, independente de características fenotípicas.

Os livros didáticos apresentam poder de sustentação de “verdades” no imaginário social, mas estas, “[...] precisam ser, continuamente, confrontadas, haja vista sua cristalização a partir de vieses particulares de valores de grupos e segmentos sociais determinados.” (COSTA, 2005, p. 01). O livro didático tem a capacidade de tornar-se instrumento de controle das relações sociais e raciais, que acua e cala a raça negra no processo educativo e, por consequência, mantém as inferiorizações e desigualdades na sociedade competitiva e de classes.

Contudo, quem perde nesse processo de controle das relações raciais e sociais é toda a população, que desconhece ou se acostuma a negar suas próprias origens e ancestralidade, pois o currículo e o livro didático ditam ideologias, valores, padrões e comportamentos a serem seguidos, baseados em modelo europeizante que não atende todas as raças.

Para amenizar as consequências danosas que os materiais didáticos utilizados em sala de aula podem proporcionar, por meio de seu conteúdo reduzido e direcionado, Munanga (2008-2010) aponta para uma educação que valorize a diversidade e, mais que isso, construída por meio dela para amenizar a situação de desigualdade educacional e social. Nesse sentido, “[...] o novo modelo de educação que defendemos parte da observação das desigualdades de fato e procura corrigi-las ativamente por meio de políticas afirmativas, dentro de uma visão realista e não idealizada.” (MUNANGA, 2008-2010, p. 46). Ou seja, uma educação que confrontará a ideia de democracia racial e de igualdade de oportunidades, pois escancara as diferenças e as desigualdades sociais decorrentes delas e apresenta a realidade discriminatória brasileira e a historicidade que está por trás, proporcionando o reconhecimento e a inclusão de direito e de fato da raça

negra na sociedade brasileira.

Conforme Azevedo (2008), para o desenvolvimento do currículo oficial não são apenas qualidades, formação e intenção de aquisição de conhecimentos que estão em jogo, mas diversos interesses particulares que entram nessa disputa pelo poder econômico, de dominação e legitimação. Por isso, a capacidade do currículo em manter e transmitir o que já está culturalmente determinado. As disputas por espaço no conhecimento escolarizado e o poder de dominação sobre os materiais didáticos e conteúdos que são veiculados em sala de aula determinam o que deve ser ensinado, como deve ser aprendido e em que quantidade de tempo cada conteúdo deve ser assimilado.

Segundo Silva (2005) cada currículo deduz os conhecimentos considerados importantes para cada modelo de ser humano em determinado contexto, constituindo-se em questão de poder.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (SILVA, 2005, p. 15).

Os conteúdos curriculares devem se adaptar às exigências da comunidade, a fim de transformar os conhecimentos transmitidos pelos livros didáticos, abrangendo as experiências vividas por seus/as alunos/as nos ambientes educacionais escolares ou não e, dessa forma, conseguir absorver toda essa comunidade no meio escolar, com especial atenção para os grupos considerados minoritários, para que consigam autonomia suficiente na busca de progresso e liberdade social.

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, 2005, p. 88-89).

Na escola, espaço em que as diferenças são latentes, quanto mais estes diferentes se fazem presentes no sistema, mais existem chances de ameaça de perda de legitimidade e, portanto, nessa mesma proporção, são produzidas novas formas de adequação universalistas e excludentes, para que a cultura e os valores hegemônicos sejam impostos

como padrão universal a serem absorvidos, ignorando a existência das diversidades nos espaços educacionais.

Diante disso, o compromisso maior da educação implica a viabilidade de efetivação da cidadania, proporcionando a formação individual do/a aluno/a e prevalecendo, acima de tudo, o ser humano que existe em cada um de nós.

Mesmo existindo pesquisas que apontam para a existência de autores/as e editoras que se propõem a apresentar uma imagem positiva da raça negra, e alguns desses materiais já estejam à disposição, a grande maioria dos materiais didáticos que está sendo utilizado em sala de aula e pela sociedade em geral colabora para a persistência da superioridade histórica de uma raça em prejuízo da outra. Sendo assim, a revisão e adequação dos livros didáticos para a realidade brasileira deve ser permanente e constante, realizada pelos órgãos responsáveis e também pelos professores e professoras em sala de aula, que são formadores de opinião e preceptores de conhecimento.

Silva (2008), em análise feita em livros didáticos de Língua Portuguesa, revela transformações históricas relevantes, uma vez que personagens negros e negras diminuíram progressivamente a sua aparição como antropomorfizados, passivos, espectadores e ouvintes das ações da história presente no texto. “O personagem negro adquiriu o status de humano, mas continuou limitado em presença e a determinados contextos sociais.” (SILVA, 2008, p. 186). Mesmo com mudanças significativas, a superioridade branca permanece no contexto educativo, ditando imagens, crenças e opiniões a serem seguidas pelas raças consideradas inferiores. Mais que isso, o lugar do/a negro/a continua à margem das relações sociais.

De acordo com Silva (2008), já é visível a valorização das singularidades africanas, ressaltando a beleza negra e a figura feminina, a história do povo negro, caracterizada pelas diversidades culturais, suas festas, habilidades, o contato com outras funções e a possibilidade de novas profissões, não mais apenas vinculadas à agricultura e a escravidão. Por meio da religião, é explicitada a contrariedade dos escravos às imposições feitas a eles e a representação do Quilombo desfaz o mito do escravo passivo, ressaltando um símbolo de resistência, mostrando a capacidade de raciocínio e organização política e social dos/as africanos/as escravizados/as.

No entanto, diante de todos os avanços descritos por Silva (2008). “Ainda é perceptível à inexistência de uma relação com a contribuição da construção dos escravos negros na cultura e história brasileira com elementos das suas culturas.” (AZEVEDO,

2008, p. 18). A história da raça negra, seja por meio de textos ou imagens, deve ser concebida também sob seu ponto de vista e não apenas da perspectiva do dominador, que por intermédio da educação utiliza-se do livro didático como a principal ferramenta da disseminação de uma imagem negativa e limitada da raça negra.

Por fim, como descrito no decorrer desta dissertação, é perceptível as conquistas do Movimento Negro e a efetivação de políticas de ações afirmativas para a reparação das desigualdades de oportunidades para a população negra brasileira. Também ficou visível a melhora, de acordo com os estudiosos da temática, da visibilidade da raça negra nos livros didáticos a partir da primeira década do século XXI. Entretanto, ressalta-se que ainda existe muito a ser feito para a inexistência do racismo e da discriminação do povo negro nos livros didáticos, no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

O capítulo seguinte compõe-se da percepção dos avanços e retrocessos da representação da raça negra nos Livros Didáticos que estão nas salas de aula do ensino médio paulista no período compreendido entre os anos de 2014 a 2017. Serão apresentadas as análises feitas em livros de Literatura, Arte e História, disciplinas que obrigatoriamente devem apresentar a figura do negro e da negra, o processo de formação e desenvolvimento do povo brasileiro, historicizando a África, os africanos e afro-brasileiros, e as contribuições destes em toda a trajetória do desenvolvimento do Brasil, bem como as análises e interpretações das respostas dos questionários apresentados aos/as professores/as que lecionam essas disciplinas, com o intuito de perceber como ocorre o manuseio dos livros didáticos e as práticas pedagógicas desenvolvidas para lidar com o tema da raça negra em sala de aula, bem como os equívocos e avanços na prática docente.

### 3 A (NÃO) PRESENÇA DE NEGROS E NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A articulação entre as imagens que representam a raça negra nos livros didáticos e as repostas dadas pelos/as professores/as ao questionário aplicado possibilitaram o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

As análises das informações foram realizadas com base na perspectiva metodológica da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), que atentam para a pretensão que se propõe as pesquisas qualitativas, qual seja, a compreensão dos fenômenos investigados. Portanto o objetivo não é de testar, comprovar ou refutar, mas sim de interpretar e reconstruir conhecimentos sobre o tema estudado, com base nas informações reunidas em relação aos dados analisados.

O caminho percorrido para a análise das informações conecta-se com a fenomenologia e, por isso, para os fenômenos estudados é dada autonomia para emergir novas compreensões, sem que o desenrolar da pesquisa seja feito *a priori*, com base em uma teoria direcionada. Entretanto, isso não significa deixar a teoria de lado no momento da utilização do método da pesquisa, pois ela se faz presente de maneira explícita ou implícita, subsidiando todas as etapas da análise textual, e mais que isso, é de importância fundamental para sua validação.

Nesse sentido, as transformações que pretende se constituem nos próprios movimentos de construção de novas compreensões dos fenômenos e discursos com que se envolve, não exigindo teorias externas para orientar suas ações de transformação (MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 151).

A análise textual discursiva possibilita percursos a serem seguidos no desenrolar das análises e para isso, Moraes e Galiazzi (2011) organizam os argumentos em quatro focos, sendo que os três primeiros são os principais para auxiliar o método que se adéqua a cada pesquisa de cunho qualitativa, como é explicitado no Quadro 1:

Quadro 1: Esquema informativo sobre análise textual discursiva

1. Desmontagem dos textos	Também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações	Processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente	A intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto.
4. Um processo auto-organizado	O ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões.

Fonte: Moraes e Galiazzi (2011, p. 11-12).

O processo da análise textual discursiva estende-se a todos os dados de análise dessa pesquisa, ancorados em Moraes e Galiazzi (2011), que destacam a utilização desses critérios de análise para qualquer pesquisa qualitativa e frisam ainda que, embora, “[...] geralmente, nos ocupemos de textos no sentido de produções escritas, o termo deve ser entendido num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.16). Diante disso, ressaltando que diferentes metodologias têm condições de gerar novas compreensões da realidade e situando a análise textual discursiva entre os extremos da análise de conteúdo e análise de discurso, propõe-se caracterizar sem prejuízo do valor das particularidades.

A análise textual discursiva caracteriza-se especialmente pela desconstrução e reconstrução auto-organizada do corpus, ou seja, a unitarização seguida da categorização, da qual emergem os significados. A palavra *corpus*, de acordo com os autores, consiste nos dados da pesquisa.

A primeira etapa do processo analítico acima descrito compreende a *desmontagem dos textos*, que se caracteriza pela irrupção nos dados, a partir dos significados que se tem e dos novos sentidos que podem emergir. A intenção é sempre buscar a comunicação com o sentido novo do fenômeno que investiga. “A desconstrução e unitarização do “corpus”

consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

Essa etapa consiste em observar os detalhes, fragmentar e agrupar construindo temas de sentidos, que podem ser por frequência, significado, situações, relevância, entre outros. Nesse aspecto, os referenciais teóricos dão subsídio para a compreensão das informações e asseguram a codificação e unitarização por grupos de sentidos, que darão ordem ao processo de análise.

No decorrer do processo de unitarização e assumindo uma atitude fenomenológica, as categorias emergem a partir das informações trabalhadas. Nesse processo, as teorias que nos embasam estão interiorizadas e proporcionam a leitura imediata dos dados, ou, ainda, possibilitam a constante revisão e aperfeiçoamento das categorias para, enfim, ter-se a possibilidade de respaldar os resultados.

A segunda etapa envolve o *estabelecimento de relações*, que consiste no desenvolvimento de categorias a partir das unidades de sentido criadas anteriormente. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22). Nesse momento, prioriza-se a revisão dos sentidos de cada informação separada de um dado fenômeno para reuni-las e nomeá-las, dando origem às categorias para análise. O processo de categorização constitui-se em diferentes métodos, geralmente buscando maior abrangência e menor quantidade.

De acordo Moraes e Galiazzi (2011, p. 23-24) as categorias podem ser construídas pelos métodos: 1- Intuitivo: Em que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. 2 – Dedutivo: São categorias produzidas *a priori*, sem examinar o *corpus*, deduzidas por teorias. 3 – Indutivo: São produzidas a partir da unidade de análise construídas desde o *corpus*, dando origem às categorias emergentes.

Os dois últimos métodos (dedutivo e indutivo) possibilitam sua junção, o que se denomina *misto* “[...] pelo qual, partindo de categorias definidas “a priori” com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do “corpus” de análise.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24). Nesse método, o processo de indução aperfeiçoa ou transforma o que a teoria *a priori* deduziu, por isso, as categorias decorrentes são também consideradas emergentes do *corpus* fragmentado, em um processo auto-



organizado. Essa dissertação apropria-se do método misto de categorização, por exigir um retorno constante de qualificação e pertinência das categorias de análises.

Para a categorização das respostas dos questionários, a dedução sobressai, por terem sido construídas do geral para o particular, em temas que dão conta dos objetivos propostos. Já as categorias para análise das representações da raça negra nos livros didáticos foram emergindo no processo de unitarização do *corpus* do(s) fenômeno(s), assim como as subcategorias. Nesse processo, o geral é compreendido no particular.

Nesse sentido, os autores ressaltam que não há grande divergência nas diferenças de concepção para as categorias, a unanimidade é que elas deem conta, por meio das análises e interpretações, dos objetivos e objetos de pesquisa. “O processo de categorização pode tanto ir de um conjunto de categorias gerais para conjuntos de subcategorias mais específicos, quanto no sentido inverso.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 29). Na medida em que as categorias são definidas, elas tendem a aglutinar todos os temas de sentido envolvidos, dando origem à exposição da compreensão do todo. Para as categorias emergentes, o que se propõe é encontrar o todo, interpretativo e teórico, por meio das partes categorizadas e subcategorizadas do fenômeno.

A terceira etapa é *captar o novo emergente*, que são as descrições e interpretações do pesquisador, que demonstram a nova compreensão acerca do fenômeno estudado.

A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 32).

A descrição, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011) caracteriza-se pela exposição detalhada feita na leitura imediata dos dados. Quando se afasta da realidade imediata, começa o processo de interpretação, e é nesse momento que o pesquisador volta-se para seus referências teóricas para fazer as interlocuções “[...] estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 36).

No processo de pesquisa qualitativa, segundo os autores, a análise nunca é completa, pois estão progressivamente sendo aprimoradas pelo pesquisador. A partir da unitarização e categorização, são construídas as interpretações de textos gerais ou parciais, para que, além de apresentar a compreensão dos fenômenos, possam ser atingidos os objetivos propostos.

Dada as principais etapas da análise textual discursiva, o último foco do autor é a *auto-organização*, que se caracteriza em conceber as partes do processo como uma desordem da qual emerge a criatividade. O primeiro contato com os dados é marcado pela fragmentação, confusão e busca das semelhanças entre eles; em seguida, passa-se à organização, pela unitarização e categorização; por fim, segue-se a necessidade de interpretação, para que as novas compreensões sejam comunicadas.

Inicialmente, leva-se o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais da análise. A partir disso, possibilita-se a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, expressas então em forma de produções escritas. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 46).

Todo o processo depende também dos pressupostos teóricos defendidos ao longo da pesquisa, que darão respaldo às análises. O processo analítico intenta atingir a organização de novas compreensões por meio do caos, tudo isso iniciado pela fragmentação e unitarização dos materiais, que se move para a categorização dessas unidades, com o objetivo de surgir novas compreensões da realidade.

### **3.1. A questão racial na organização curricular e prática pedagógica da Escola Estadual Professor Itael de Mattos**

Diante da exposição da metodologia de análise e do percurso analítico utilizado, o intuito é chegar aos objetivos pretendidos e, portanto, compreender, de imediato, os efeitos da questão racial na prática educacional da Escola Estadual Professor Itael de Mattos. Para isso, são apresentados os resultados obtidos com o questionário semiestruturado aplicado a doze docentes que ministram as disciplinas de História, Literatura e Arte, respondidos por onze participantes.

Antes de expor as novas compreensões sobre as análises feitas das respostas dos/as docentes, algumas considerações acerca do processo analítico são importantes para a percepção do todo. Um ponto relevante são os nomes que representam cada professor, pois não houve a obrigatoriedade de identificar-se. No momento da entrega dos questionários não foi definido que a escolha dos codinomes ficaria a cargo dos/as docentes, então preferi nomeá-los e em seguida avisá-los da escolha, para que pudessem reconhecer-se na pesquisa. Para a nomeação dos sujeitos foram escolhidos codinomes

aleatórios obedecendo ao critério da simplicidade e da facilidade para o reconhecimento, além da necessidade encontrada em separar as respostas por gênero.

O questionário teve como primeira intenção caracterizar os sujeitos da pesquisa, principalmente com a pretensão de analisar a autodeclaração de raça e cor e a formação inicial e continuada recebida pelos/as professores/as para lidar com a questão racial em suas determinadas disciplinas. Em seguida, o questionário foi dividido em três partes para atender os objetivos propostos na pesquisa, com destaque para a questão racial na prática docente e concepção sobre racismo e discriminação racial.

No entanto, a análise de questionário dessa natureza apresenta algumas desvantagens, como afirma Marconi e Lakatos (2009, p. 87), dentre elas:

- a. Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
- b. A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
- c. Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
- d. O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
- e. Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 87)

Todas essas possíveis desvantagens foram encontradas nas análises dos questionários aplicados na Escola Estadual Professor Itael de Mattos e poderão ser constatadas adiante. Mas, ciente dessas dificuldades apresentadas para a coleta de dados por meio desse instrumento, o maior problema apresentado nesse sentido foi o grande número de respostas idênticas em questionários entregues ao mesmo tempo, evidenciando que os professores utilizaram o horário de atividade pedagógica - ATPC para responderem em conjunto os questionários, dificultando assim a interpretação e até mesmo invalidando as concepções que possuem acerca das questões propostas.

Com relação à devolução dos questionários, foi satisfatória, visto que de doze professores que foram selecionadas para responderem, apenas uma professora negou-se a responder, alegando desconhecimento acerca das questões e ainda esclareceu: “*Prefiro te entregar em branco do que escrever qualquer bobagem.*” (Palavras da professora). Esta fala deixa claro que a professora preferiu se omitir, alegando desconhecimento da temática, a ter que falar sobre sua prática pedagógica, mesmo após a explanação dos objetivos intencionais e sem sequer ler as perguntas apresentadas.

Ressalvamos ainda que houve o cuidado em preservar as repostas dos/as docentes, que foram reproduzidas sem alteração de possíveis erros de concordância ou coerência.

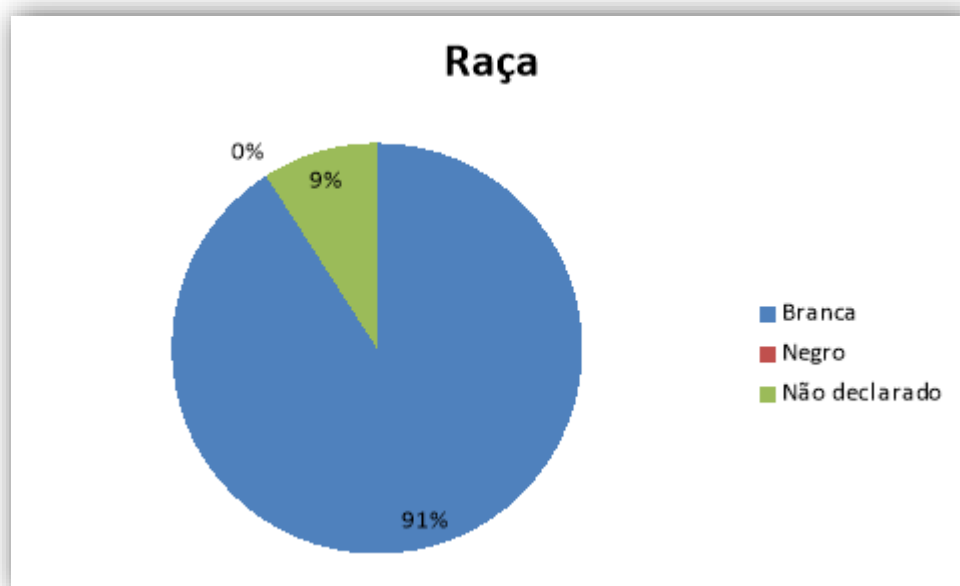
Quadro 2. Caracterização dos Sujeitos

Identificação	Idade	Gênero	Raça	Cor	Formação	Especialização
João	43	Masculino	Branca	Branca	História	Etnologia indígena
Maria	54	Feminino	Branca	Branca	Filosofia	Não tem
Benedita	49	Feminino	<b>Branca</b>	<b>Parda</b>	História	Não tem
José	35	Masculino	Branca	Branca	Letras	Gestão Educacional
Pedro	36	Masculino	Branca	Branca	Letras	Gestão Educacional
Glória	36	Feminino	Branca	Branca	Letras	Literatura Brasileira
Paulo	28	Masculino	Branca	Branca	Letras; Pedagogia e Filosofia	Não tem
Ana	55	Feminino	<b>Branca</b>	<b>Parda</b>	Artes Plásticas; Pedagogia	Não tem
Fátima	47	Feminino	Branca	Branca	Letras	Linguística
Lúcia	49	Feminino	<b>Não declarada</b>	<b>Preta</b>	Arte	Psicopedagogia
Emília	47	Feminino	Branca	Branca	Letras	Linguística

Fonte: produção própria.

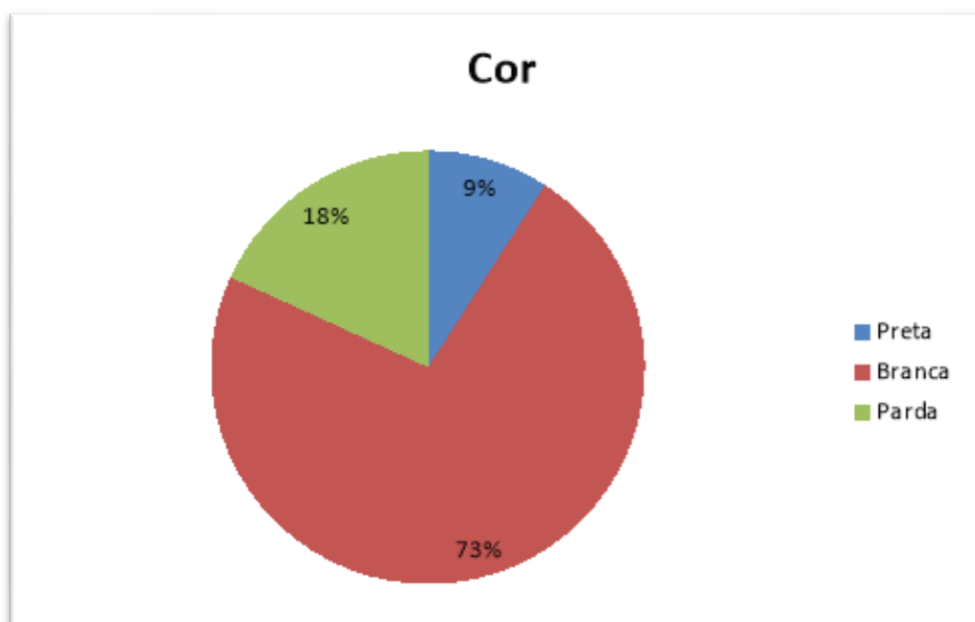
Feita a tabulação dos dados adquiridos, para a melhor compreensão dos mesmos, opta-se por quantificá-los por meio de gráficos. Não descartando as demais informações aqui ressaltadas, mas mediante os objetivos propostos nessa pesquisa, são apresentados elementos estatísticos sobre: Raça, Cor, Formação e Especialização, pois, por meio dessa representação, a interpretação das informações que merecem análises se torna mais facilitada.

Gráfico 1: Percentual referente à raça dos sujeitos



Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Gráfico 2: Percentual referente à cor dos sujeitos



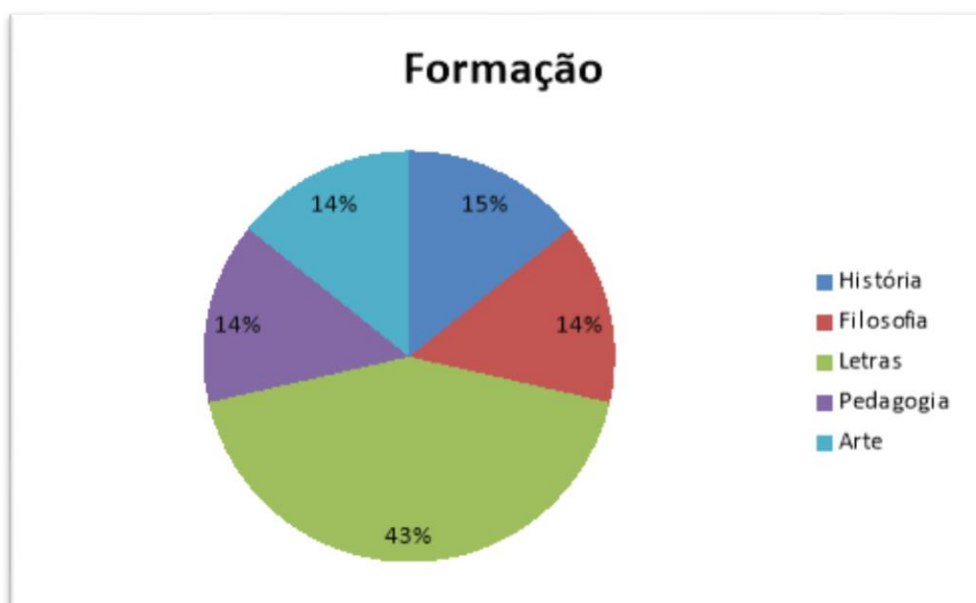
Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Mediante a exposição no primeiro capítulo sobre sistema de classificação racial brasileiro, de acordo com o IBGE (BRASIL, 2013a) a obtenção da categoria raça depende da variação de cor: branca, preta, amarela e parda. Com a inclusão da categoria indígena,

atualmente a classificação do IBGE dá-se pela autodeclaração em cinco opções de cores: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Sendo que amarelo compõe a parcela da população asiática e preta e parda aos que se identificam com a raça negra. Portanto, branca, negra, amarela e indígena são as raças existentes na sociedade brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2013a).

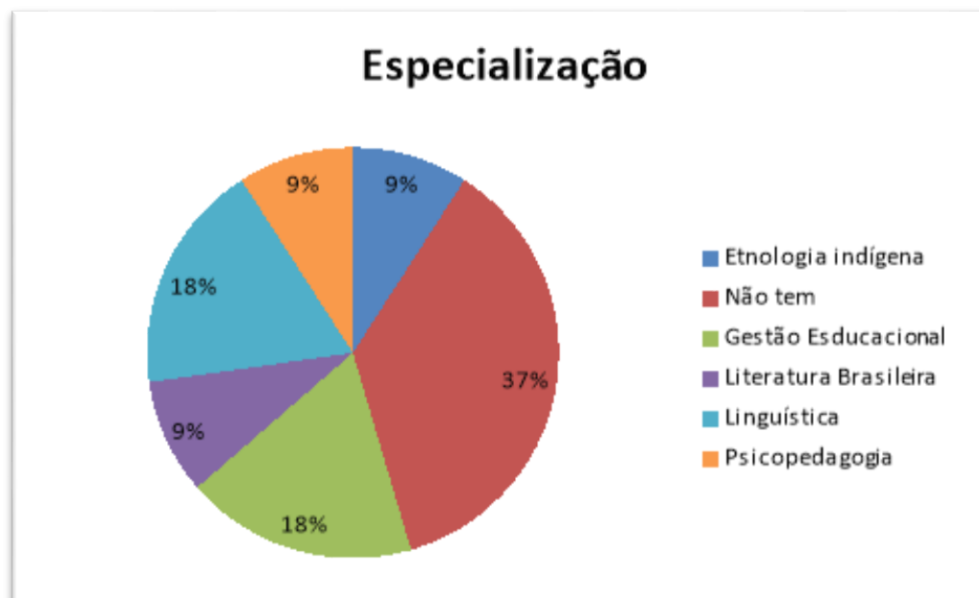
Diante disso, para o quesito raça, 91% dos participantes autodeclararam ser brancos, 9% não se declararam, enquanto nenhum se considera da raça negra. Para cor, 73% dos participantes autodeclararam ser brancos; 18% pardos e 9% pretos. Diante dos percentuais, fica explícita a contradição ou mesmo desconhecimento, principalmente, da categoria Raça, já que 27% dos/as professores/as correspondem à raça negra e nenhum/a deles/as se autodeclarou dessa maneira. Dos onze questionários respondidos, duas professoras (Benedita e Ana) autodeclararam ser de raça branca, mas de cor parda, denotando talvez uma dificuldade de se identificarem como negras, mesmo tendo a consciência de que a cor da pele não seja branca. A afirmação da cor parda geralmente insere-se em um contexto de negação da cor preta. A mesma dificuldade é percebida no caso da professora Lúcia que não responde qual é sua raça, mesmo admitindo que sua cor seja preta, evidenciando embaraço principalmente com o termo raça.

Gráfico3. Percentual referente à formação dos professores



Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Gráfico 4. Percentual referente à especialização dos professores



Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Dos/as professores/as participantes, que ministram aulas de História, Literatura e Arte, 43% possui formação em Letras, 15% em História, 14% em Filosofia, 14% em Arte, 14% em Pedagogia. Dentre eles, 63% possui pós-graduação em nível de Especialização.

Alguns/as desses/as professores/as não lecionam apenas as disciplinas de sua formação, como é o caso da professora Maria que, por não ser concursada, além de Filosofia também ministra aula de História e, portanto, leciona disciplinas de acordo com a necessidade da escola.

O professor Paulo possui três formações (Letras, Pedagogia e Filosofia), atua com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. A professora Ana possui formação em Artes Plásticas e Pedagogia e leciona, atualmente, a disciplina de Arte. Os/as docentes formados/as em Letras e Pedagogia ministram aulas de Língua Portuguesa, Produção de Texto e Literatura, esta última, de nosso interesse específico.

A intenção aqui é verificar como os professores e professoras da Escola Estadual Professor Itael de Mattos lidam com a questão racial na prática docente. A grande maioria possui formação específica nas disciplinas que são prioritárias para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, de acordo com o texto da Lei 10.639/03, mas, não apenas pela formação e especialização se mede a capacidade dos docentes para tratar de questões

étnico-raciais, visto que todos os professores das demais disciplinas possuem igual responsabilidade e potencial para proporcionar a educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Para as perguntas abertas do questionário, a partir da análise textual discursiva e do método dedutivo de categorização de Moraes e Galiuzzi (2011), ou seja, desenvolvidas *a priori* pelo respaldo teórico, foram separadas três grupos de sentidos, de acordo com os objetivos propostos. São eles: 1- A questão racial na prática educacional 2- Racismo, discriminação e desigualdade nos livros didáticos e no ambiente escolar 3- O papel do planejamento escolar e práticas pedagógicas.

Em algumas perguntas foram solicitadas justificativas para o caso de respostas negativa ou positiva, por isso, considera-se conveniente, em cada etapa de análise das repostas, deixar claro para o leitor qual deveria ser justificada para melhor compreensão das repostas dadas.

### 3.1.1 A Questão Racial na Prática Educacional

Por meio das respostas apresentadas pelos/as professores/as, a intenção dessa primeira categoria de análise é compreender como são tratadas e discutidas as questões raciais no cotidiano escolar, após a promulgação da Lei 10.639/03, que inclui nos currículos oficiais a temática sobre a história e cultura afro-brasileira, uma vez que a escola é um espaço propício justamente pela convivência constante com as diferenças.

Vários são os fatores observados e discriminados pelos próprios sujeitos como obstáculos para o estudo do continente africano, dos povos desse lugar e de sua importância para as diversas culturas. Alguns dos fatores por estes apontados também são elencados por Costa (2011, p. 139): a organização hierárquica do cotidiano escolar e os aspectos subalternizantes, somados à “[...] formação docente inadequada, dificuldades técnicas de organização do trabalho e do currículo escolar, dentre outros fatores.”.

Portanto, a intenção é perceber os equívocos por conta de ações e omissões, ou as contribuições mediadas pelos/as professores/as para seus/as alunos/as no estudo das relações raciais. Para isso, foram analisadas as respostas dadas as perguntas de nº: 3.1; 3.2 e 3.3.



Quadro3. Respostas dadas à pergunta 3.1 do questionário.

<b>Pergunta 3.1:</b> Você conhece o conteúdo da Lei 10.639/03 que trata da inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos conteúdos da Educação Básica?	Sim (10) João; Maria; Benedita; José; Pedro; Glória; Paulo; Ana; Lúcia; Emília.
	Não (1) Fátima.

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Quadro4. Respostas dadas à pergunta 3.2 do questionário

<b>Pergunta 3.2</b> O currículo do ensino médio da escola em que você trabalha inclui os conceitos da Lei n° 10.639/03?	<p>Sim (11)</p> <p><i>Há conteúdos específicos sobre a cultura Africana e Afro-brasileira em todas as séries. (JOÃO; BENEDITA; LÚCIA).</i></p> <p><i>Através de projetos interdisciplinares desenvolvidos no decorrer do ano letivo. (MARIA).</i></p> <p><i>Por meio de conteúdos específicos, no livro didático e caderno do aluno e projetos. (JOSÉ; PEDRO; EMÍLIA).</i></p> <p><i>No currículo está articulado questões que valorizam a nossa diversidade étnico-racial cultural. (GLÓRIA).</i></p> <p><i>Os professores de diversas disciplinas trabalham a história e cultura afro. (PAULO).</i></p> <p><i>Acredito importante a inserção deste conteúdo diante de tantos preconceitos e polêmicas na atualidade. Assim esperamos que com mais conhecimento sobre a história do negro no Brasil, acontece mais tolerância. (ANA).</i></p> <p><i>Embora as repostas pareçam contraditórias, mas é isso mesmo. Trabalhamos o assunto sem muita profundidade. (FÁTIMA).</i></p>
--	---

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Sobre a Lei 10.639/03, apenas uma professora disse não conhecê-la. Mas essa mesma professora, assim como os demais, justificam que existem conteúdos específicos sobre a História e cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica, como sobre a diversidade étnico-racial, além dos projetos interdisciplinares. Percebe-se, assim, que a inclusão dos conteúdos da Lei não automatiza o conhecimento da mesma e a forma de se trabalhar. Pela afirmação da professora, compreende-se que essa é uma situação com a qual se deparam também demais professores/as – ou seja, o trato do assunto sem profundidade.

Diversos estudos e pesquisas têm demonstrado como o ambiente escolar não considera a questão da diversidade racial brasileira no currículo, tampouco as consequências que o racismo tem exercido pressão sobre estudantes e feito com que aqueles não negros permaneçam com uma percepção equivocada sobre si e sobre os colegas negros. (COSTA, 2011, p. 146-147).

Os professores e professoras utilizam os livros didáticos e demais materiais pedagógicos como subsídio único para as práticas pedagógicas, abstendo-se do fato de atenderem os ideais hegemônicos, por meio de conteúdos eurocêntricos que sustentam a ideologia de democracia racial e que por isso merecem ser questionados.

Levando-se em consideração que o Programa Nacional do Livro Didático preconiza que os/as professores/as detém certa autonomia e responsabilidade sobre os materiais que utilizarão em suas aulas, desde que os avaliem com a criticidade que necessitam, a pergunta 3.3 questionou-os sobre o processo de escolha dos livros didáticos, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro5. Respostas dadas à pergunta 3.3 do questionário

<p><b>Pergunta 3.3:</b> Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que trata do processo de escolha por parte dos professores/as, dos livros utilizados na rede pública de ensino?</p>	<p>Sim (11)</p> <p><i>As editoras enviam livros que foram selecionados pelo MEC e em reunião com professores da disciplina e com indicação do manual fazemos a escolha. (JOÃO; EMÍLIA).</i></p> <p><i>Os professores reúnem-se por área de atuação, analisam os livros indicados e escolhem. (MARIA; BENEDITA; LÚCIA).</i></p> <p><i>As editoras enviam exemplares que foram aprovados pelo MEC às escolas, os professores reúnem-se por áreas para analisar e escolher os que melhor se adequam a comunidade escolar. (JOSÉ; PEDRO).</i></p> <p><i>Os exemplares são expostos em ATPCs, onde com os demais colegas de área analisamos o livro e chegamos a escolha do que será usado no próximo ano letivo. (GLÓRIA).</i></p> <p><i>Os professores da área analisam vários livros de editoras diferentes e escolhem três opções. (PAULO).</i></p> <p><i>Os professores das disciplinas estudam os livros e escolhem (votos). O supervisor da escola também sempre está de acordo com as escolhas dos professores por conhecimentos prévios (ANA).</i></p> <p><b><i>De forma bastante artificial, com pouca ou nenhuma análise dos exemplares. A diretoria sugere um título. E nós UE apresentamos três opções e sempre se diz que nunca mandam a 1ª opção da escola. (FÁTIMA, grifos nossos).</i></b></p>
---	--

Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Para a pergunta em questão foi orientado aos participantes que, caso conhecessem, explicassem como esse processo ocorre na Escola Estadual Professor Itael de Mattos. Todos/as os/as professores/as responderam afirmativamente sobre o conhecimento Programa.

Como descrito no segundo capítulo dessa dissertação, o processo de escolha dos Livros Didáticos nesta escola, que foi presenciado pela pesquisadora, não corresponde ao que prevê as orientações do PNLD, pois não se faz referência às instruções do Guia do Livro didático e nem às particularidades objetivadas no Plano de Gestão da escola. Mesmo assim, a maioria dos professores, explicaram o processo de escolha dos livros didáticos como de fato deveria ocorrer. Apenas uma professora explicou o que realmente acontece no processo de escolha dos livros didáticos da Escola Estadual Professor Itael de Mattos, ao mencionar que foi “*artificial, com pouco ou nenhuma análise*” (FÁTIMA), justificando o equívoco das respostas dos demais.

A escolha do material didático, quando pautada, entre outros critérios relevantes, nos estudos em torno do racismo presente nesses livros intermediados, geralmente, por grupos da comunidade negra, poderia promover avanços no sentido da rejeição de materiais que influenciassem práticas discriminatórias nos espaços escolares. Ao contrário, se estes critérios são negligenciados, o problema persiste e pode ampliar-se.

### 3.1.2 Racismo, Discriminação e Desigualdade nos Livros Didáticos e no Ambiente Escolar

Para essa etapa foram agrupadas, descritas e interpretadas as cinco perguntas que abordam a contextualização do preconceito, racismo, discriminação e desigualdade racial no cotidiano da sala de aula, nos espaços escolares, nos livros didáticos e materiais pedagógicos utilizados pelos/as docentes, haja vista que, de acordo com Munanga e Gomes (2006, p. 172) “Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica [...]”.

Segundo os autores supracitados, o preconceito racial apresenta-se como um julgamento prévio que um grupo constrói em relação ao outro, com base em modelos construídos socialmente que resultam em crenças ou teorias da existência de raças ou tipos humanos superiores ou inferiores, por meio de sinais físicos observáveis, caracterizando o racismo que, por fim, direciona as práticas discriminatórias. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Quadro 6. Respostas dadas à pergunta 3.4 do questionário

<b>Pergunta 3.4:</b> No caso do livro didático que você utiliza para o preparo de suas aulas, as imagens e textos apresentados em relação à raça negra são positivos?	Sim (9) João; Maria; José; Glória; Paulo; Ana; Fátima; Lúcia; Emília.
	Não (1) Benedita.
	Não respondeu (1) Pedro.

Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Quadro 7. Respostas dadas à pergunta 3.5 do questionário

<b>Pergunta 3.5:</b> Professor (a), você percebe situações de preconceito, discriminação ou racismo nas imagens e textos contidos nos livros didáticos que estão sendo utilizados por alunos e professores desta unidade escolar?	Sim (1) <i>Muitas vezes os negros aparecem como a raça inferior, tendo sempre a ajuda dos brancos para sobreviver ou lutar por seus direitos. (BENEDITA).</i>
	Não (10) Ressalvas: <i>Se por ventura numa situação isso ocorre paramos tudo para esclarecer o assunto, o objetivo daquela foto, ou imagem. <b>Tem gente que vê preconceito em tudo.</b> (ANA, grifos nossos). <i>Não percebe, mas que isso pode ser por nunca tê-los analisado buscando essas informações. (FÁTIMA).</i></i>

Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Na pergunta acima, os exemplos seriam citados caso a resposta fosse afirmativa. Para a pergunta 3.4, apenas uma professora respondeu que os textos e imagens sobre a raça negra não são positivos, enquanto um professor omitiu na resposta-se. Benedita, portanto, foi a única que justificou sua afirmação e citou exemplos de racismo nas situações contidas nos livros didáticos da unidade escolar. Duas professoras (Ana e Fátima), que deram resposta negativa, também decidiram justificar e com isso, nota-se, por um lado, a naturalização das formas de preconceito, e por outro a ausência de preocupação de veiculação da história e cultura da África, dos africanos e afro-brasileiros.

Quadro8. Respostas dadas à pergunta 3.6 do questionário

<b>Pergunta 3.6:</b> Você identificou aspectos que considera importantes em se tratando da raça negra que não são abordados nos livros didáticos que usa na sua disciplina?	Sim (2) <i>Tem que mostrar mais o lado bom de ser negro, como contribuem para o enriquecimento da sociedade onde vivem seja com o seu trabalho, pagamento de impostos etc. (BENEDITA).</i> <i>O poeta Castro fazia com maestria a abordagem dos negros escravos, onde equilibrava vasta cultura e aspiração. (GLÓRIA).</i>
	Não (9) Ressalvas: <i>O interessante seria textos e atividades que tratem de todo tipo de preconceito. (FÁTIMA).</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Nessa pergunta, a resposta positiva dava oportunidade para posicionamento dos/as professores/as, mas apenas duas professoras identificaram aspectos importantes sobre a raça negra que não são abordados nos livros didáticos de sua disciplina. Os demais, nove professores/as, não identificam esses aspectos, dentre eles uma professora explica sua opinião, explicando que deveria ser abordado todo tipo de preconceito, porém não explicitando quais.

Os exemplos citados por Benedita e Glória mostram a intencionalidade dada pela primeira professora, mesmo que de forma simplista, em realçar a situação de igualdade de direitos e deveres entre as raças e as importantes contribuições do povo negro para a sociedade brasileira, ausentes nos livros didáticos. Segundo Munanga (2008-2010, p. 42) “A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação.” Assim, se não existir o reconhecimento e o respeito das diversidades e a importância destas para todos os indivíduos, não haverá igualdade no direito à emancipação social destes considerados diferentes.

A próxima pergunta indagava sobre como a população negra é frequentemente representada nos livros didáticos e nas discussões em salas de aula e se os professores percebiam, em seus alunos/as negros/as, algum sinal de satisfação pela discussão gerada, levando-se em consideração, especialmente, que os estudantes poderiam, por ainda terem pouco conhecimento histórico, associar a população negra aos escravos.

Quadro 9. Respostas dadas à pergunta 3.7 do questionário

Professor (a), você percebe entusiasmo nos alunos e alunas, especialmente os que são negros, quando o tema tratado em sala de aula está ligado a questões raciais, especialmente a escravidão negra do Brasil?	<p>Sim (5)</p> <p><i>Resgatando a cultura e sua identidade. (JOÃO; LÚCIA; EMÍLIA).</i></p> <p><i>Dependendo da forma como o tema é abordado eles participam da aula, dando opiniões e até mesmo sugestões. (BENEDITA).</i></p> <p><i>Os educandos acreditam na desigualdade social racial, citam exemplo midiáticos de poucos negros que sobressaem financeiramente. (GLÓRIA).</i></p>
	<p>Não (6)</p> <p><i>Surge um debate sobre o tema, mas, os próprios alunos, não argumentam na defesa de seus interesses e nem tratam com entusiasmo o assunto abordado. (JOSÉ).</i></p> <p><i><b>Eles tratam com naturalidade</b> como se fosse um conteúdo qualquer da disciplina. (PEDRO, grifos nossos).</i></p> <p><i>Porque eles já tem uma conscientização formada. (PAULO, grifos nossos).</i></p> <p><i><b>Percebo que os alunos negros, se sentem intimidados com o assunto ou quase sempre ignoram.</b> (ANA, grifos nossos).</i></p> <p><i>Os alunos demonstram mais ou menos o mesmo interesse em relação aos assuntos diversos. Há pouca variação de interesse entre os alunos. (FÁTIMA).</i></p>
	Não Justificou: <b>Maria</b>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Nessa pergunta havia a exigência de que ambas as assertivas – sim ou não - fossem justificadas, porém, apenas uma professora não defendeu sua resposta. Sendo assim, cinco professores/as percebem entusiasmo em seus alunos quando o tema em sala de aula é sobre a raça negra, em especial sobre escravidão, enquanto seis respondem que não percebem esse entusiasmo. O fato de três professores (João, Lúcia e Emília) escreverem respostas idênticas, evidencia, por um lado, que o grupo respondeu com cópias entre si e, por outro, a partir da análise das respostas, certa incompatibilidade com a pergunta.

É importante ressaltar, nesse sentido, que as questões raciais figuram entre os temas transversais recomendados pelos PCN, consideradas imprescindíveis pelos movimentos que lutam para que esta temática seja cada vez mais estudada.

Embora o tema da escravidão, como parte do processo histórico da realidade brasileira, necessite ser desnudado, principalmente na sala de aula, local oportuno para aprofundar esse conhecimento e deslocar-se do senso comum, a análise das respostas demonstrou uma ausência de posicionamento crítico dos professores acerca dos livros didáticos e seus conteúdos, os quais estão permeados por relações de poder e ideologias e são usados como a mais importante ou talvez a única ferramenta para o preparo de aula dos docentes da educação básica.

Outro aspecto revelado pelas respostas foi a ausência de interesse, por parte da maioria dos docentes participantes da pesquisa, em se apropriar da temática, percebível em suas respostas superficiais ou desmotivadas, principalmente pela queixa à indiferença dos alunos por qualquer assunto abordado em sala de aula.

Os/as professores/as que responderam sim, de uma maneira singela, justificaram as participações dos/as alunos/as quando a temática é tratada nas aulas, apontando que os alunos até mesmo trazem discussões sobre “[...] *exemplos midiáticos de poucos negros que sobressaem financeiramente*” (GLÓRIA), o que precisa ser valorizado, pois são concernentes com a realidade das salas de aula.

Já aqueles/as que assinalaram de forma negativa não justificaram o desinteresse dos/as jovens negros/as com a temática racial, que pode ter relação com a queixa recorrente dos professores e professoras sobre o desinteresse geral em sala de aula: “Há pouca variação de interesse entre os alunos”. (FÁTIMA). Esse desinteresse, frequentemente, leva à indisciplina, que se configura em causa para a desmotivação docente e dificuldade de apreensão dos conteúdos pelos/as alunos/as.

Diante da divergência de justificativas apresentadas pelos/as professores/as, Pedro e Ana apoiam-se na naturalidade e intimidação, atitudes que podem se relacionar à ausência de conhecimento da história e cultura da África, dos africanos e afro-brasileiros e dificultam o sentimento de pertença agravado por todo o processo histórico de inferiorização sofrido pela raça negra.

Portanto, estes momentos de discussão da temática, em sala de aula, seriam os mais oportunos e adequados para problematizar as desigualdades raciais e as decorrências destas, e assim desmascarar a ideologia de democracia racial que perpassa os currículos e as falas docentes, que segundo Silva (2008), ainda acreditam no “[...] ideário de que no Brasil as relações raciais eram cordiais, e que não existiam demarcações sociais baseadas em critérios de raça.” (SILVA, 2008, p. 72).

Outra resposta que revela a perspectiva aqui apontada é a do professor Paulo, que justificou que os alunos e alunas não se entusiasmam porque “já tem uma consciência formada”. Diante da problemática apresentada nessa pesquisa, questiona-se qual seria essa conscientização consolidada pelos alunos: seria a de uma naturalização da condição de exclusão social e ausência de direitos do povo negro desde a colonização do Brasil? Questão que merecem um maior aprofundamento e novas pesquisas que auxiliem a compreensão desse fenômeno social.

Quadro10. Respostas dadas à pergunta 3.8 do questionário

<b>Pergunta 3.8:</b> Existem alunas e alunos negros (cor preta e parda) nessa escola. Você já vivenciou ou teve conhecimento de situações de preconceito, discriminação ou racismo dentro da escola?	<b>Sim (4)</b> <i>Algumas situações de injúrias raciais por ter feito “isto ou aquilo” em virtude da cor. Muitas vezes ocorre por brincadeira, embora não descaracterize a ofensa. (JOSÉ).</i> <i>Há situações em que alguns alunos, “em tom de brincadeira”, dizem coisas do tipo “só podia ser preto para fazer isso.” (PEDRO).</i> <i>Há sim preconceito na escola, mas hoje pouco dele é direcionado a raça, quando acontece é atrelado a outros. (FÁTIMA).</i>
	<b>Não (7)</b> João; Maria; Glória; Paulo; Ana; Lúcia e Emília.
	<b>Não Justificou: Benedita</b>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

A pergunta 3.8 solicitava, em caso de resposta positiva, o relato de casos. Quatro professores/as responderam que já presenciaram situações de preconceito, racismo e discriminação na escola, dentre estes uma professora (Benedita) que não relatou o caso, enquanto sete responderam nunca terem presenciado. Poderíamos concluir, fazendo a estatística dessas respostas, que não há preconceito ou manifestações de discriminação no *locus* estudado, ou que estas revelam um ambiente de respeito às diferenças raciais na escola. No entanto, analisando as respostas com base na realidade encontrada no Brasil e nos estudos teóricos realizados para a pesquisa, percebemos a contradição das respostas e a prevalência do racismo, conforme apontado por Silva (2008, p. 76): “No caso brasileiro, a negação da existência de discriminação e desigualdades raciais serviu como forma de ocultar a dominação racial.” (SILVA, 2008, p. 76). Apenas quatro professores/as afirmaram, em três relatos, a existência prática do racismo mediante formas de



discriminação racial no ambiente escolar, geralmente apontados como “brincadeiras”, o que enfatiza a negação do problema.

A intenção de debater a temática racial não é, em momento algum, a de culpabilizar os/as professores/as. Como professora, que convive cotidianamente com esses/as mesmos/as professores/as e nessa escola, e como pesquisadora, entende-se que suas indagações, angústias e opiniões devem-se a questões de várias ordens que incidem no sistema educacional. Contudo, como objetivo desta pesquisa é contribuir para a compreensão dos processos educativos, são evidenciados os equívocos por ações ou omissões, em relação à questão racial, que podem ser revistos, proporcionando o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com sua realidade histórica e social e com respeito mútuo. Já que a pauta na atualidade, segundo Munanga (2008-2010) é uma educação que dê valor à diversidade e ao conhecimento prévio do outro, visando todas as formas de comunicação e igualdade na aquisição de conhecimentos.

### 3.1.3 O papel do Planejamento Escolar e Práticas Pedagógicas

Sabendo da importância da prática pedagógica e que ela é subsidiada por um planejamento, foram agrupadas as duas indagações que remetem à compreensão das concepções sociais de raça e a importância ou insignificância dada pelos professores para o trato desta temática.

Aprender a ser e a conviver são fundamentos implícitos de uma educação que tenha como referência epistemológica a diversidade humana. Não se dissocia, portanto, de uma proposta curricular que valorize as diferenças e que reconheça igualmente a importância da presença e das contribuições de todos os povos que se fizeram presentes no processo de construção e consolidação da nação. (COSTA, 2011, p. 126-127).

A igualdade de oportunidades e de desenvolvimento humano está diretamente ancorada ao respeito à diversidade, especialmente nos espaços escolares, sendo estes os principais responsáveis para a propagação de uma educação cidadã, na qual todos os indivíduos possam se reconhecer e ter valorizado as contribuições de seu povo, presentes na sociedade.

Quadro11. Respostas dadas à pergunta 3.9 do questionário.

<p><b>Pergunta 3.9:</b> Você considera a presença da diversidade étnico-racial de seus alunos e alunas como elemento importante no planejamento de suas atividades e práticas pedagógicas?</p>	<p>Sim (10) <i>Traz uma valorização maior do aluno. (JOÃO; EMÍLIA).</i> <i>Porque esta diversidade permite que percebam que não há uma etnia superior a outra, e sim <b>diferenças culturais que devem ser respeitadas</b>, visto que o desrespeito étnico-racial gera várias formas de violência. (MARIA, grifos nossos).</i> <i>Me preocupo com o bem estar de todos os alunos, <b>sem distinção</b>. (BENEDITA, grifos nossos).</i> <i>José: Pois valoriza o aluno, o convívio na escola é valorizado também e prioriza a oportunidade de <b>conviver com as diferenças</b>. (JOSÉ, grifos nossos).</i> <i>Assim como todos os outros temas, este também é abordado e realizado, pois considero que devemos trabalhar o <b>respeito às diferenças</b>. (PEDRO, grifos nossos).</i> <i>Glória: É uma forma de valorizar a diversidade e apoiar os alunos que estão em situações <b>“desfavoráveis”</b> perante a sociedade. (GLÓRIA, grifos nossos).</i> <i>Porque vivemos numa sociedade complexa no cotidiano escolar. (PAULO).</i> <i>Trabalhar e desenvolver a valorização dos alunos.</i></p>
	<p>Não (1) <i>Preparo para todos de forma igualitária, me preocupo com as diferenças na aprendizagem e aproveito toda oportunidade para coibir o preconceito. (FÁTIMA, grifos nossos).</i></p>
	<p>Não Justificou: <b>Ana</b></p>

Fonte: Dados de pesquisa.  
Organização: A autora.

Como outras questões de resposta positiva ou negativa, esta também exigia uma justificativa. Neste caso, tivemos apenas uma resposta negativa e dez positivas, dentre essas uma professora que não justificou. No entanto, a falta de tempo para o processo de planejamento de aula, devido à rotina exaustiva dos/as professores/as, é frequente nos debates e reflexão sobre prática pedagógica.

A única professora que deu a resposta negativa para o questionário proposto apresenta uma realidade no contexto escolar que desconsidera as diversidades da sala de aula e as diferentes formas de aquisição de conhecimentos.

A maioria dos professores que responderam que consideram a presença da diversidade étnico-racial para o planejamento de atividades e práticas pedagógicas citou

a valorização dos estudantes como aspecto positivo para isso, incluindo as respostas iguais, o que coloca em questionamento a veracidade e a reflexão feita por todos/as para a pergunta.

De acordo com a professora Glória, que afirmou anteriormente não ter tido conhecimento de racismo, discriminação e desigualdade racial na escola, levar em consideração a diversidade étnico-racial “*É uma forma de valorizar a diversidade e apoiar os alunos que estão em situações “desfavoráveis” perante a sociedade.*” (GLÓRIA). Sua resposta deixa eminente a desigualdade de oportunidades e condições para a raça negra na sociedade. Entretanto, o estudo histórico da formação de nossa diversidade não pretende ser um “consolo” para os desfavoráveis, mas sim uma oportunidade para emancipação e progresso humano e social do povo negro.

Os/as professores/as Maria, José e Pedro ressaltam a importância do respeito às diferenças nos seus planejamentos e práticas pedagógicas. A preocupação dada ao “respeito” mostra a desvalorização dos considerados diferentes pelos valores impostos na sociedade e, conseqüentemente, as diversas formas de discriminação que esse desrespeito acarreta.

O desenvolvimento de aulas que ensinem a respeitar a raça negra implica propiciar o estudo dos choques raciais, da formação da diversidade humana, da história da África e dos africanos e suas influências e contribuições para a sociedade afro-brasileira, de modo a desenvolver um processo reflexivo sobre a real história do Brasil e a que vem contada na maioria dos livros didáticos. O ambiente escolar é local favorável para a formação da cidadania e a compreensão das desigualdades existente na sociedade, pois são estas que direcionam a inferioridade econômica, política, social e cultural vivenciada pela população negra. Por meio de um processo educativo consciente e transformador, a democracia racial começaria a ser desacreditada e a culpa do povo negro por seu fracasso na sociedade passaria a ser de todos que convivem nela.

Quadro12. Respostas dadas à pergunta 4.0 do questionário

Algumas pesquisas apontam que o fracasso dos estudantes negros é maior que dos demais segmentos raciais. Acredita que o livro didático e a prática pedagógica de professores e professoras tem influência nisso?	<p>Sim (0)</p> <p>Não (10)</p> <p><i>São vários os fatores que interfere no fracasso geral dos estudantes e não somente os negros, tais como: salas lotadas e quentes, falta de professores, indisciplina, falta de apoio e estímulo da família. (JOÃO; JOSÉ; LÚCIA; EMÍLIA).</i></p> <p><i>Acredito que seja um resquício do etnocentrismo do período colonial, quando os europeus subjugarão a cultura dos povos indígenas e africanos, submetendo-os a escravidão. E posteriormente a forma em que se deu a abolição dos africanos escravizados. (MARIA).</i></p> <p><i>O problema não é a escola em si e sim dos nossos governantes que fazem as leis, executam e cobram altos impostos, mas nunca tem dinheiro para investir em educação e na melhoria da vida de estudantes negros, brancos, indígenas etc. (BENEDITA).</i></p> <p><i>Não podemos dizer que só isso influencia, mas todo o contexto sociocultural de exclusão criado no decorrer da história, acredito que houve mudanças muito favoráveis na escola como a prática docente e o material didático que busca trabalhar com as diferenças e mostrar aos alunos que o respeito deve existir sempre. (PEDRO).</i></p> <p><i>É preciso mobilizar toda a sociedade, apenas a escola com seus mecanismos não é o suficiente. Faz se necessário usar das TICs para um aprimoramento, moldar o que a escola vem fazendo ao longo do processo educativo, valorizando o sistema de ensino. Ampliar propagandas, programas educacionais, projetos que dão certo, mostrar o quanto a cor é um mito. Dialogar em todos os setores, promovendo uma visão da sociedade igualitária. (GLÓRIA).</i></p> <p><i>O fracasso não se justifica pela a raça negra, mas sim pelos o incentivo por parte da família e o desinteresse do próprio estudante negro. (PAULO).</i></p> <p><i>A causa desse fracasso é cultural; também de valores religiosos que pouco ajuda nesse sentido. (ANA).</i></p>
	<p>Sim e Não (1)</p> <p><i>Sim e não porque a educação está ruim para todos da rede pública e se o fracasso é maior entre os negros é porque há mais negros em situações desfavoráveis. (FÁTIMA, grifos nossos).</i></p>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

A última pergunta dirigida aos professores/as foi elaborada para, no caso de resposta negativa, justificar e apontar outros elementos que acreditam ser a causa do fracasso. Todas as respostas foram negativas, sendo que uma delas teve marcadas as duas alternativas: sim e não.

A professora Fátima, que respondeu sim e não aproveitou para denunciar a deficiência da educação na rede estadual de São Paulo, alega que o fracasso para o negro é maior por estarem em situações desfavoráveis, mas não vincula as práticas pedagógicas e os livros didáticos desse sistema como influências para tal situação.

O desfavorecimento da raça negra é historicamente real e concreto, mas a educação escolar tem a possibilidade, por meio de práticas pedagógicas de docentes preocupados/as com a realidade histórica e social e com a valorização do indivíduo na sua particularidade, de proporcionar formação humanística e libertadora dos aspectos de opressão para uma emancipação real a igualitária de todos os cidadãos.

Os/as demais professores/as que responderam não apontaram que o fracasso não se remete apenas a estudantes negros, mas a todos os estudantes, ressaltando fatores estruturais e governamentais (Benedita) como a principal causa desse fracasso, além do desinteresse do próprio estudante negro (Paulo). Desinteresse este que pode estar atrelado à ausência de reconhecimento no espaço escolar, ou a negação de sua cultura e origem devido a padrões eurocêntricos que se legitimam.

Dois professores apontam os resquícios do passado escravista e a forma como se deu a abolição dos africanos escravizados como motivos do fracasso (Pedro e Maria). Mas a questão histórica não é irreparável, ela pode ser amenizada principalmente por meio da educação, possibilitando olhar para esse passado com todas as carências e possibilidades que ele possui. Além disso, o etnocentrismo citado pela professora Maria não se esgotou no período colonial. O modelo eurocêntrico que se impõe na sociedade e legitima a raça branca como superior às demais ainda vigora, outorgando para a raça negra a inferioridade e incapacidade, dentre outros aportes negativos.

A crença no fracasso dos estudantes negros é perceptível nas respostas, apesar de apresentada como sendo resultante de outras influências. Nesse sentido, as questões de políticas afirmativas, constantemente reivindicadas pelo movimento negro, merecem ser lembradas como forma de eliminar desigualdades historicamente acumuladas para a raça negra. Essas políticas são também as responsáveis para que, de forma progressiva, os negros consigam equiparar o nível de fracasso e sucesso entre raças.

A professora Glória justifica a necessidade de avanços das práticas pedagógicas para sanar o fracasso dos estudantes negros. A mesma professora também afirma que a “*cor é um mito*” (GLÓRIA), ou seja, não existem méritos ou descréditos de acordo com a tonalidade da pele, evidenciando a ideologia da existência de uma democracia racial, que subsidia diversas formas de desigualdades raciais e sociais.

A professora Benedita aponta que o fracasso de todos e não só dos/as alunos/as negros/as está relacionado não aos aspectos intraescolares, mas sim governamentais. O livro didático, nesse sentido, tem influência no fracasso dos estudantes negros, pois são complementos do governo, que contrapõem as relações de saber-poder (HERNANDEZ, 2008) e todas as formas de poder que se inserem nesse processo, no qual os livros didáticos são produzidos por uma hegemonia eurocêntrica que se mantém no poder, determinando o que veicular, como veicular e para quem veicular.

Os avanços apontados pelo professor Pedro, diante das análises feitas nos livros didáticos utilizados em suas aulas também foram apontados no decorrer desta pesquisa e deixam perceptível que houve melhora. No entanto, ressalva-se que estes avanços foram principalmente quantitativos e não em qualidade, quando relacionados às questões da raça negra e à veiculação de sua história e cultura. É importante frisar, ainda, a intrínseca relação entre as práticas pedagógicas e o respaldo dos materiais pedagógicos, em especial os livros didáticos.

Diante das respostas dos professores e professoras da Escola Estadual Professor Itael de Mattos fica constatada as dificuldades docentes e as deficiências do sistema educacional no que diz respeito ao trato com as questões étnico-raciais na (da) sociedade.

Daí, na educação, a existência corrente de descrédito das potencialidades de alunos e alunas negras, a inércia da escola e, conseqüentemente, dos profissionais da educação ante as correntes no cotidiano da escola, os insistentes e cada vez mais refinados modos de apresentação dos conteúdos portadores de preconceitos e estereótipos nos livros e materiais didáticos. (COSTA, 2011, p. 127-128).

E mais que isso, os posicionamentos expostos pelos docentes contradizem ao que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana, que afirmaram conhecer, pois

Requer também que se reconheça a sua história e cultura apresentadas, explicitadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia

racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, que os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 06-07).

O posicionamento em sala de aula para a erradicação desses conflitos implica o reconhecimento da raça negra por todos, independentemente da pertença racial ou função social, no sentido de reconhecerem-se no negro, considerarem suas lutas, resistências e contribuições para a construção e desenvolvimento da sociedade, e as influências que carregamos da vasta cultura de um continente muitas vezes inventado, assim como a necessidade das políticas de reparações dessa desvalorização histórica. São esses alguns aspectos ainda invisibilizados em salas de aula, seja nos livros didáticos ou nas práticas pedagógicas.

Sabendo da importância que adquire os livros didáticos como respaldo conteudista e de conhecimento, e a influência que tem para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para o desdobramento da relação discente-docente-conhecimento, apresenta-se no item seguinte a análise das imagens presentes nos livros didáticos das disciplinas de História, Arte e Literatura usados no ensino médio, disciplinas estas que devem conter os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a fim de, no contexto em que essas imagens estão sendo apresentadas nos livros, perceber se auxiliam no combate ou na disseminação das formas de discriminação da raça negra, e com isso, relacionar a frequente homogeneização das práticas pedagógicas e a total dependência do livro didático.

### **3.2 A imagem dos negros e negras nos livros didáticos de História, Arte e Literatura do ensino médio paulista.**

Os livros escolhidos como objeto de análise nessa pesquisa foram: *Arte em Interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013) volume único; *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK; MOTA, 2013) volumes 1, 2 e 3 e *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (RAMOS, 2013) volumes 1, 2 e 3. A escolha dos livros de História, Arte e Literatura - esta última, disciplina que se encontra no currículo de Língua Portuguesa, de acordo com as orientações curriculares, deve-se ao fato de serem disciplinas que obrigatoriamente devem conter os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, considerados treze anos após a implantação da lei 10.639/03.

O conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (BRASIL, 2003a, n.p).

Tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançados nessa dissertação, as análises foram feitas com base na unitarização de sentidos por frequência e situação das figuras (gravuras e fotografias) referentes à raça negra encontrada em cada livro didático, com o intuito de interpretar as formas como os negros e as negras estão representados nesses livros e, conseqüentemente, nas práticas docentes. A seleção dos livros já citados considera os três anos do ensino médio e a escolha dos livros didáticos com duração de três anos (2015-2017), orientadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e as recomendações contidas nas Propostas Curriculares de cada disciplina.

Na Proposta Curricular de Arte, por exemplo, deve ser levado em consideração o contexto- histórico e cultural de quem aprende. Espera-se “[...] que os alunos aprendam, de modo sensível-cognitivo a realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural” (SÃO PAULO, 2015b, p.45).

Espera-se que nessa disciplina, os alunos compreendam os sentidos da arte indígena e africana com suas manifestações e visualize o multiculturalismo presente no Brasil e suas representações no cotidiano. Mas, essa compreensão dependerá do material pedagógico e das práticas pedagógicas decorrentes.

Na Proposta Curricular de História Brasileira (SÃO PAULO, 2015c) não é exaltada o conteúdo da história e cultura africana para a sociedade moderna e para o desenvolvimento da mesma. Nos conteúdos discriminados, na primeira série do ensino médio, o conteúdo sobre África inicia-se em: “Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV” (SÃO PAULO, 2015c, p. 44-50), disposto apenas no quarto bimestre. Na segunda e terceira série do ensino médio não se encontra nenhum conteúdo específico sobre história e cultura Africana, ou sobre a importância destas para a nossa sociedade. Ou seja, nenhum conteúdo relacionado diretamente à intencionalidade da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a valorização da heterogeneidade, pois apresentam a cultura negra de forma superficial.

No estudo da Proposta de Língua Portuguesa, são discriminados quatro eixos: Linguagem e Sociedade; Leitura e Expressão Escrita; Funcionamento da Língua e



Produção e Compreensão Oral. A literatura deve estar imersa nesses eixos e ser trabalhada de acordo com o plano de ensino de cada professor/a.

Esses eixos devem concentrar-se no indivíduo como ser humano, na sua particularidade e essência, compreendendo-o como ser único e social que está imbuído em um todo de diferenças culturais que geram processos diversos de segregações. “Dessa forma, procura-se desenvolver o olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais” (SÃO PAULO, 2015d, p. 59). Portanto, olhar para o indivíduo dentro de suas particularidades e contexto social deve ser preponderante para que não haja marginalizações.

A intenção dessa exposição é mostrar as superficialidades com que se trata a raça negra nas propostas curriculares, e também as contradições existentes entre os planos teóricos e os conteúdos dos livros didáticos.

As categorias e subcategorias para análise, amparadas pela metodologia da análise textual discursiva, tiveram o método indutivo e misto como suporte, que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p.24) “[...] é um processo de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes.” As unidades de análise construídas desde a fragmentação do *corpus* possibilitam emergir as categorias no decorrer do processo, além disso, essas categorias estão em constante qualificação. Assumindo a atitude fenomenológica como teoria implícita, o objetivo, a partir de então, são as descrições das representações da raça negra, para no momento da interpretação os referenciais teóricos surgirem respaldando as análises.

Importante deixar claro para os leitores que o objetivo das análises e interpretação da linguagem não verbal (figuras, gravuras e ilustrações) é destacar a representação da raça negra e o contexto em que elas se inserem e se auxiliam na disseminação ou no combate do racismo, discriminação racial e preconceitos nas salas de aula do Estado de São Paulo. Diante das análises, ficou evidente que houve avanço com relação à quantidade, por meio de significativa representatividade dos aspectos culturais da África e de pessoas negras ou organizações que lutam pela causa racial. Mas o cuidado com relação à perpetuação das desigualdades e inferiorizações ainda está visivelmente ausente.

Sendo assim, não é proposto em momento algum a fazer crítica aos autores das obras e nem questionar as próprias obras em si, mas observar estritamente como a raça negra é representada por meio dessas imagens (figuras, gravuras e ilustrações) dando

destaque à quantidade, frequência de situações e contexto nos livros didáticos. Também se acredita mais significativo não separá-las por disciplina, pois a intenção é observar a representação da raça negra no currículo em geral, de acordo com o disposto na Lei 10639/03, nem separar em supostamente negativas e positivas quanto à representação das questões raciais, mas exclusivamente analisá-las tendo o amparo das categorias designadas, que são as que se seguem sucessivamente, por ordem aleatória: Desigualdade e Marginalização Historicamente Sobressaltada; Ideais de Luta e Representatividade; Herança Cultural no Brasil presente do Livro Didático; Destaque e Valorização da Cultura Africana; Representações de atos de Resistência da População Negra e O Trabalho Escravo como a Síntese do Negro.

### 3.2.1 Desigualdade e Marginalização historicamente sobressaltada

Esse aspecto, que é encontrado com grande frequência nos livros didáticos, diz respeito às desigualdades que prevalecem na sociedade atual como resquício de um passado escravista. Nesse cenário, a democracia racial é desmascarada, visto que para a raça negra permanecem as inferiorizações econômicas, culturais e sociais, que historicamente andam junto com esse povo. “As possibilidades de realização socioeconômica são muito distintas para os grupos raciais, e favoráveis aos brancos.” (SILVA, 2008, p. 87). Como bem destaca Silva (2008) em suas análises sociológicas de raça com base em dados macrossociais, os negros têm menores possibilidades de ascensão social advindas das diferenças de oportunidades e do racismo que perdurou após a abolição.

Figura 1. *Morro De Favela* – Tarsila Do Amaral (Gravura)



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 37).

No livro de História, volume três, no capítulo: *O Brasil na Primeira República* (BRAICK; MOTA, 2013c), bem como no livro de Arte (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013, p.9), volume único, no capítulo: *Imagem e Expressão*, foi utilizado a imagem acima (Figura 1), em ambos os casos para exprimir a cultura nacional.

Nota-se com essa imagem a favela como um local harmonioso e o cenário colorido dá um tom de alegria para a cena. Mas o que chama a atenção na obra são as áreas de residências modestas e a presença total de pessoas negras, subentendendo que a favela é lugar destinado à raça negra e conseqüentemente pobre.

Figura 2. Vendedora de frutas – 2007 (Fotografia)



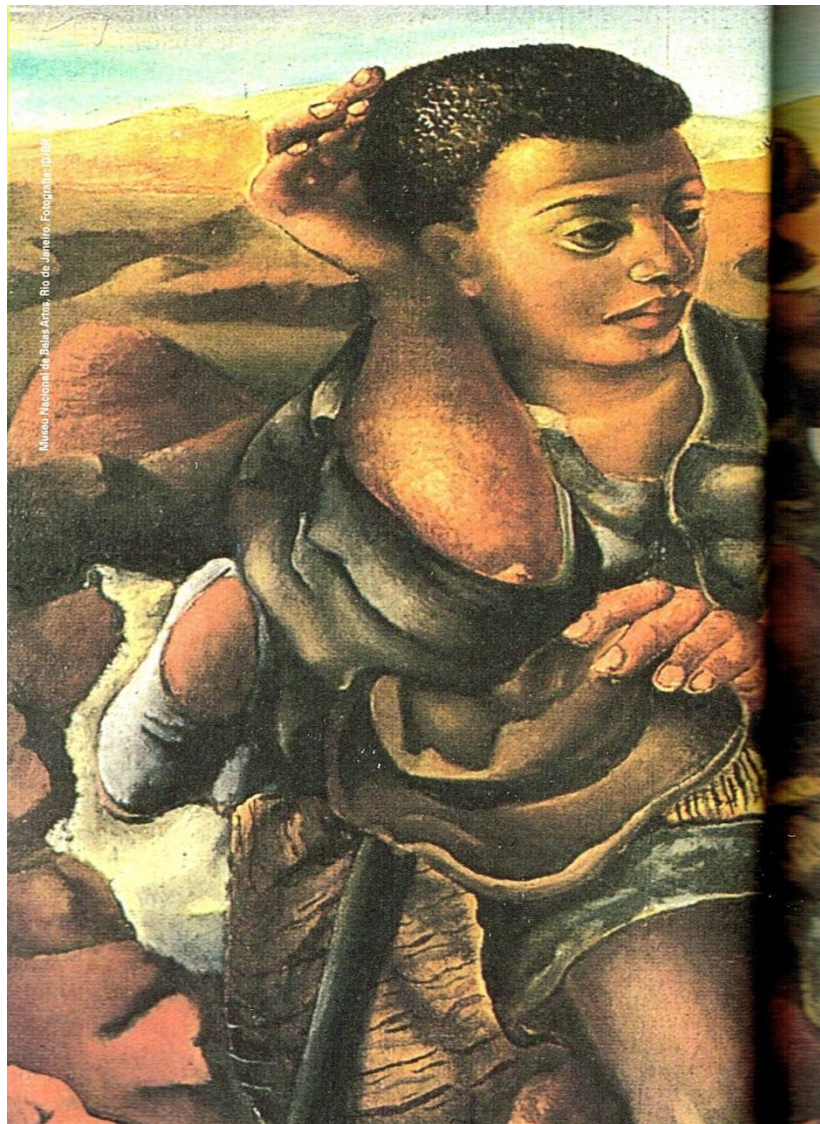
Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 130).

A imagem (Cf. Figura 2) presente no mesmo livro (BRAICK; MOTA, 2013c), para introduzir o capítulo nomeado: *Os processos de emancipação na África e na Ásia*, apresenta uma senhora negra, vendedora de frutas num bairro em Lisboa. A senhora em questão é imigrante da África em busca do sonho de uma nova vida, mas acaba encontrando preconceito, desemprego e amargura. No início deste capítulo mostra as “Vozes africanas em Portugal” para denunciar o acolhimento dos negros e negras no país “A discriminação pela cor da pele, a diminuição que fazem da nossa língua, da nossa terra, da nossa cultura [...] Quem se sentiria bem acolhido num país onde na televisão e nos jornais se passam imagens tão negativas da nossa comunidade [...]”. (VOZES PELA DIVERSIDADE, 2007, p. 26).

A figura representa o trabalho precário e informal para a sobrevivência do povo negro, e o destaque para os vestígios do olhar de luta, de uma senhora negra, de oitenta e cinco anos de idade. Por meio da imagem procura-se refletir sobre a marginalização da raça negra, frequentemente em cargos subalternos, que alimenta a elite hegemônica, pois mesmo com os processos de emancipação, a população africana, afrodescendente e afro-brasileira permanecem sofrendo conflitos sociais decorrentes de características fenotípicas e origem étnico-racial.

No livro de Língua Portuguesa, volume três, no capítulo intitulado *Literatura: autonomia e competência expressiva* (RAMOS, 2013c) encontramos uma imagem cuja intenção, mais uma vez, é representar a linguagem do cotidiano brasileiro.

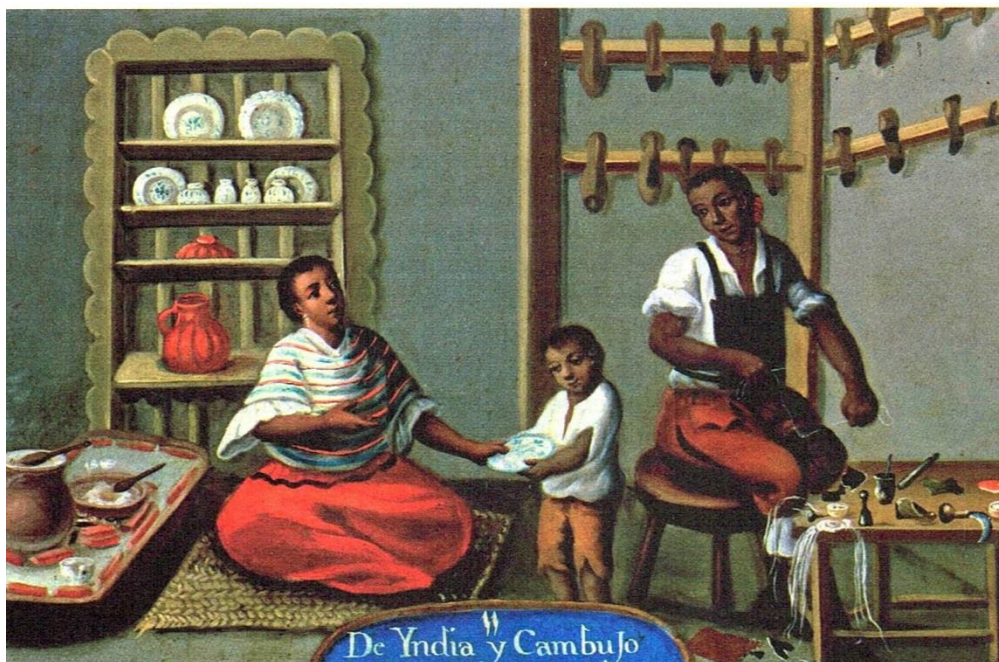
Figura 3. Colonos – Di Cavalcanti, 1940 (Gravura).



Fonte: Ramos (2013c, p. 12).

A figura é de um jovem negro, com a aparência visivelmente cansada, em um local aparentemente destruído pela seca. Como a intenção da imagem é retratar o cotidiano sob a visão de um movimento literário, tornou-se costumeira a presença de um protagonista negro que vivencia duras condições sociais, mergulhado na pobreza ou na marginalidade, proporcionando a denúncia das desigualdades do Brasil, mas também inferiorizando o indivíduo negro que se depara sucessivamente com sua representação negativa nos livros didáticos.

Figura4. Família mestiça – século XVIII (Gravura).



Fonte: Braick e Mota (2013b, p. 15).

A imagem acima (Figura 4) encontra-se no livro didático de história, volume dois, no capítulo: *A colonização da América espanhola* (BRAICK; MOTA, 2013b). A pintura representa uma família composta, de acordo com a descrição dos autores, de um homem negro, uma mulher indígena e um filho mestiço. A figura dá significado ao tema de “miscigenação e preconceito”. De acordo com os autores, o processo de colonização espanhola originou novos tipos de relações sociais. “No entanto, o processo de mestiçagem foi acompanhado por um considerável preconceito social: surgiram barreiras e resistência que até hoje dificultam a plena integração da população mestiça nas sociedades latino-americanas.” (BRAICK; MOTA, 2013b, p. 15).

Pela imagem observam-se os aspectos culturais de uma determinada civilização em um lar visivelmente simples no qual as pessoas não aparentam felicidade. A produção artesanal, predominantemente exercida pelos mestiços, dá destaque à representação no período de colonização.

A colonização, por onde passou, deixou marcas desastrosas, seja na vigência de seu processo, ou após ele, preservando os resquícios de desumanidade e com ele barreiras que inviabiliza a igualdade de direito entre as raças.

Foi o regime escravista que fez do Brasil uma espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais: uma parte formada por homens livres que, por coincidência histórica, é branca, e a outra formada por homens e mulheres escravizados que, também por coincidência histórica, é negra. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 16).

O processo de colonização teve como base a submissão e coisificação de raças em detrimento de outras, mas caracteriza-se também pela mistura delas. Para conhecer o Brasil, é necessário conhecer a história de vários povos e culturas que se encontraram, miscigenaram e construíram a identidade brasileira, especialmente os negros, brancos e indígenas. Segundo Munanga e Gomes (2006) até a primeira metade do século XVII “[...] um pouco mais de um terço da população era de origem europeia e a maior parte era de origem africana e indígena.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 17). Então para o estudo de nossa história, vários extratos sociais devem ser considerados tais como: o indígena, europeu, asiático e africano. Com relação aos africanos e seus descendentes, o que é ensinado em sala de aula está geralmente distorcido por uma visão oficial do colonizador, perpetuando a desigualdade da raça negra na sociedade atual.

Figura 5. Moçambicanos - 1992 (Fotografia)



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 140).

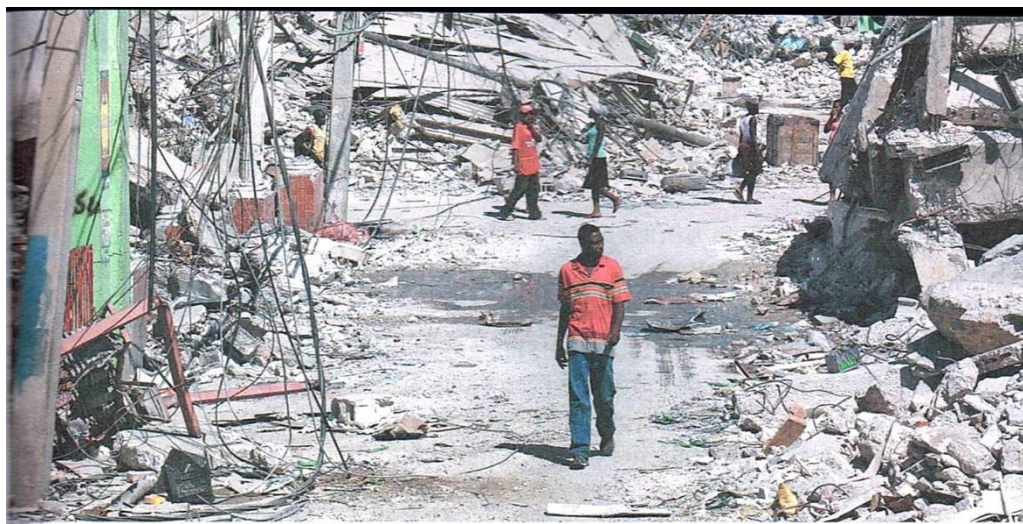
A Figura 5 traz uma imagem presente no livro de história, volume três, no capítulo nomeado: *Os processos de emancipação na África e na Ásia*. (BRAICK; MOTA, 2013c). A imagem corresponde a um grupo de jovens moçambicanos comemorando a notícia do

acordo de cessar-fogo entre o líder da Resistência Nacional e o então presidente do país, após uma longa guerra civil que custou a vida de mais de seiscentas mil pessoas. Mesmo após emancipar-se de Portugal, os conflitos internos de interesses individuais permaneceram no país.

Na Figura 5, a felicidade está estampada nos rostos dos jovens, como quem agradece pelo término do sofrimento que enfrentavam. Mas o que predomina no contexto da fotografia, são as informações sobre a África frequentemente veiculada nos materiais didáticos, que reduz o continente a aspectos negativos, como o atraso, a miséria e as guerras que matam milhares de seus povos.

Pela observação da imagem, a pobreza é predominante, por meio da modesta vestimenta ou quase ausência dela e pela normalidade de todos estarem com os pés descalços como são representados. Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre África, raramente são mostradas também as riquezas do continente.

Figura 6. Moradores de Porto Príncipe - 2010



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 227).

No mesmo livro (BRAICK; MOTA, 2013c), analisado anteriormente, mas agora no capítulo: *Brasil: da redemocratização aos dias atuais*, a figura que representa a raça negra é de moradores de Porto Príncipe, capital do Haiti, caminhando entre os destroços da cidade destruída pelo terremoto de 2010, o qual deixou cerca de duzentos mil haitianos mortos. A intenção exposta pelo livro didático dessa fotografia é apenas o reconhecimento



da participação do Brasil neste acontecimento, pelo envio de tropas humanitárias para ajudar os desabrigados e feridos e também assegurar a paz no país.

Mas como a representação se encontra no capítulo para se tratar da redemocratização aos dias atuais, torna-se enfática a relação entre o povo negro e as desigualdades e marginalizações historicamente sobressaltadas, visto que a relevância da figura se dá aos destroços do terremoto e não às tropas brasileiras descritas no texto, que são também enviadas para outras localidades onde há terremotos.

Sabendo da importância que carrega os textos não verbais em qualquer livro, o que chama a atenção para o contexto da imagem, assim como na anterior, mas em lugares e momentos distintos, é a figura do negro para representar a superação ou o próprio momento de tristeza, guerra, sofrimento, desigualdade e marginalização.

Figura7. Multidão – 2008 (Fotografia).



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 234).

No livro de história, volume três, a imagem acima (Figura 7) inicia o capítulo nomeado: *O mundo globalizado e seus principais desafios* (BRAICK; MOTA, 2013c), representado por uma multidão que caminha nas ruas de Londres, dentre a qual se vê uma mulher negra.

O autor inicia a discussão sobre a globalização com as seguintes indagações: “Você acha que a globalização atinge todas as pessoas da mesma forma? É possível não

ser atingida por ela?” (BRAICK, MOTA, 2013c, p. 234). De imediato a figura 7 chama a atenção pelo fato de ter apenas uma mulher negra em meio a essa multidão branca que representa o mundo globalizado.

A figura ainda possibilita interpretar os reais desafios da globalização, que impactam a vida humana. As relações com o outro são aproximadas por meio das tecnologias e imposições ao consumo, mas pelo mesmo motivo são também distanciadas, continuam a excluir raças, etnias e religiões. Sendo assim, é impossível não ser atingido de alguma forma por esse processo, que coloca diversas raças tão próximas, mas também tão individualizadas e, portanto, desunidas.

Lendo a primeira pergunta proposta pelo autor, a imagem instiga a remeter aos processos de desigualdades de oportunidades para a raça negra na sociedade globalizada. A sociedade atual é contraditória nesse processo, visto que, por um lado, o contato com o outro fica mais próximo e constante, as tecnologias tornam-se primordiais e as facilidades para o conhecimento são aprimoradas, mas, por outro lado, a herança da escravização é preponderante e ainda dificulta a inclusão da população negra, com isso a competição por melhores condições nos espaços sociais se torna totalmente injusta, tendo por base critérios raciais historicamente construídos.

### 3.2.2 Ideais de Luta e Representatividade

A intenção de agrupar as imagens a seguir é mostrar as lideranças negras que são veiculadas pelos livros didáticos, os negros e as negras ilustres que lutaram ou lutam pela causa racial. São pessoas ou movimentos sociais negros que buscam legitimar suas concepções, reivindicar e também conquistar seus ideais.

Diante disso, apresentamos pessoas negras que fizeram e ainda fazem história na busca por direitos iguais e representatividade. “O personagem negro só existe quando é preciso discutir a desigualdade racial, o que, mais uma vez, opera no sentido de negar a possibilidade do negro de existência plena reforçar a branquidade normativa.” (SILVA, 2008, p. 172). Chama a atenção em todas as análises feitas, em especial para esta categoria, o caráter separatista nas obras, pois raramente brancos e negros dividem a mesma cena.

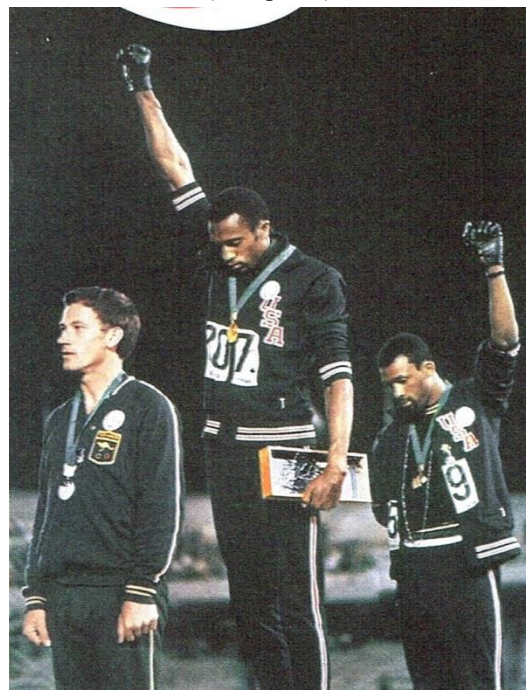
Nesse sentido, trazemos significativa quantidade de imagens, agrupadas, para dar significado às lutas cotidianas dos/as negros/as por igualdade e reparação, fortalecendo

as costumeiras dificuldades e tensões no percurso de suas vidas, fatos ressaltados nos materiais didáticos. Os/as personagens negros/as atuantes aparecem em partes específicas dos livros e representam algum período histórico e não a valorização de seus atos em si. A maioria dessas imagens está presente no livro didático de História, volume três.

A imagem ao lado (Figura 8), do livro de história, está na introdução do capítulo: *A Guerra Fria* (BRAICK; MOTA, 2013c) na qual norte-americanos vencedores nas Olimpíadas do México em 1968 estendem o braço com a mão coberta por uma luva preta em sinal de protesto contra o racismo. O gesto era um dos símbolos do movimento negro norte-americano, Panteras Negras.

A intenção da imagem é principalmente mostrar as divergências ideológicas entre países por busca de supremacia, além de apresentar o protesto negro contra o racismo.

Figura 8. Vencedores Negros Protestam – 1968 (Fotografia)



Fonte: Braick e Mota (2013c, p.110)

Figura 9. Partido dos Panteras Negras – 1968 (Fotografia)



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 126).

Mais adiante, no mesmo capítulo encontra-se a imagem dos integrantes do Partido dos Panteras Negras (Cf. Figura 9), marchando em protesto contra a julgamento de seu

fundador e líder, condenado pelo homicídio de um policial.

Os Panteras Negras defendiam a luta revolucionária contra o racismo e a conquista de condições de vida dignas para o povo negro. Por meio desse movimento nos Estados Unidos, é demonstrado que os negros, mesmo após a abolição da escravidão, continuam vítimas da segregação racial e de violências de várias ordens.

Figura10. Protesto Sul- Africano – 1977 (Fotografia)



Fonte: Braick e Mota (2013c, p.141).

No mesmo livro de história (BRAICK; MOTA, 2013c), agora no capítulo intitulado: *Os processos de emancipação na África e na Ásia*, um grupo de sul-africanos marcham em protesto contra a prisão de vários líderes estudantis e a morte de um deles, pois se manifestaram contra a política educacional do governo no regime de *apartheid*<sup>9</sup>. “Torna-se evidente o êxito político do governo nacionalista dos brancos no que se refere ao seu eficiente, embora perverso, desempenho na construção do racismo legalizado [...]” (HERNANDEZ, 2008, p. 255). Mais uma vez as batalhas e mortes são protagonizadas pela raça negra. Por meio do regime de *apartheid* os processos de segregações contra os/as negros/as aprofundam-se, criando um sistema completo de divisões raciais.

Diversas leis foram criadas nesse regime, para segregar e expelir os/as negros/as dos espaços sociais onde eram maioria, mas dominados pela minoria branca. Dentre essas

---

<sup>9</sup> Regime de segregação racial adotado pelos sucessivos governos do Partido Nacional na África do Sul, no qual os direitos da maioria dos habitantes foram cerceados pelo governo formado pela minoria branca.

leis, foi aprovada em 1953, a que

[...] demarcava os diferentes lugares permitidos para brancos e “os outros” em locais públicos. Nesse mesmo ano foi aprovada a banto Education Act, que destinava aos negros uma educação de padrões bastante inferiores (aliás de custo vinte vezes menor) do que a programada para os brancos. (HERNANDEZ, 2008, p. 254).

Mas, as sucessões de leis impostas foram, desde o início, contestadas com veemência e indignação, fazendo da vida das comunidades negras uma luta diária.

Figura11. Nelson Mandela – 2010 (Fotografia).



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 142).

Na página seguinte do mesmo livro (BRAICK; MOTA, 2013c) a imagem negra é do líder da luta contra o *apartheid* Nelson Mandela. A imagem é de 2010 e apresenta o líder sorridente acenando para o público em uma cerimônia da Copa do Mundo. A figura de Mandela é para retratar a resistência contra o *apartheid*, principalmente a segregação política, na qual os/as negros/as eram impedidos de votar e serem eleitos. O principal movimento de resistência foi o Congresso Nacional Africano, do qual Nelson Mandela era o principal líder. Diante da violenta repressão da polícia, Mandela que era até então contra a luta armada, “[...] reconheceu que era preciso radicalizar a resistência para derrotar o regime.” (BRAICK; MOTA, 2013c, p. 142). Dentre as várias lutas de Mandela contra o regime segregacionista dos brancos, o líder declara em uma ocasião aos jornais

que “[...] a África do Sul era um país multicultural, portanto um local para *todas as raças*, incluindo os brancos.” (HERNANDEZ, 2008, p. 258).

A liderança de Nelson Mandela é de grande relevância para a raça negra no mundo todo, e contribuiu para que as leis racistas fossem abolidas na África e o povo negro pudesse participar da vida política, se tornando o então presidente o país naquele momento. Infelizmente a segregação racial ainda não acabou mesmo depois das diversas movimentações comandadas por grupos negros no decorrer da história.

De volta ao capítulo sobre a Guerra Fria, Martin Luther King (Figura 15) é destaque em discurso pelos direitos civis, já que este foi o líder das mobilizações dos negros nos Estados Unidos por conquista de igualdade de direitos. A importância de apresentar esse/s ilustres personagens, que tem como ideal a libertação do segmento negro é para que outros movimentos contra a discriminação racial, desigualdade, marginalização e pobreza brotem ou ampliados e mais que isso, que os jovens em sala de aula, conheçam os líderes da resistência negra, após o fim da escravidão.

As Figuras 12 e 13 constam no conteúdo da 3ª série, sobre os processos de emancipação da África - específicos dos países de Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde - na disciplina de História.

Figura 12: Amílcar Cabral – 1950  
(Fotografia – Fotografia)

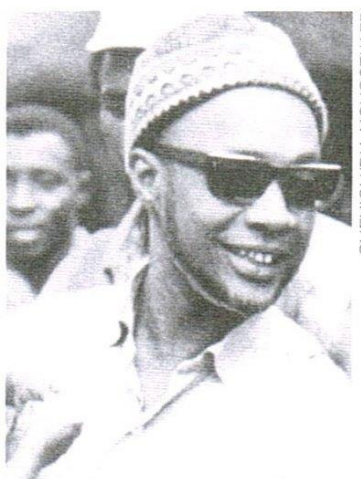


Figura 13: Agostinho Neto (1977)  
(Fotografia)



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 139).

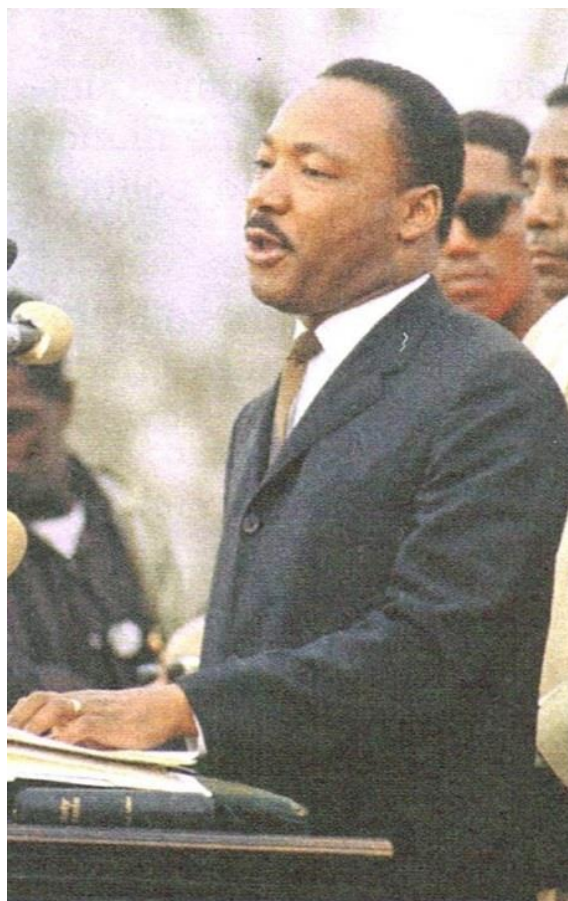
Fonte: Braick e Mota (2013c, p.140).

Figura 14. Assinatura da Constituição de Moçambique – 1975 (Fotografia).



Fonte: Ramos (2013c, p.186).

Figura 15. Martin Luther King - 1965 (Fotografia).

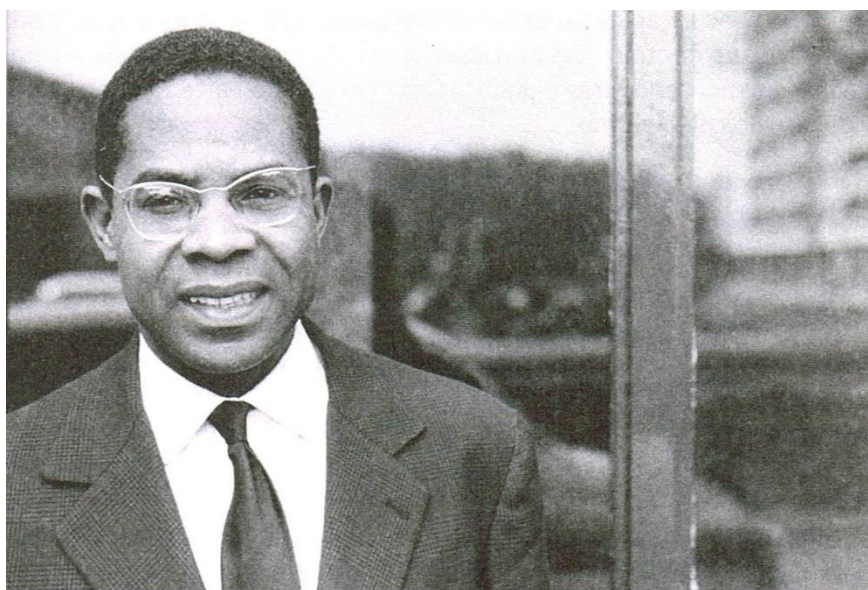


Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 127).

A figura 14 aparece na disciplina de Literatura (RAMOS, 2013c) e representa a emancipação de Moçambique. Todos os personagens das fotografias; Amílcar Cabral (Cf. Figura 12), Agostinho Neto (Cf. Figura 13) e Martin Luther King (Cf. Figura 15) foram líderes de movimentos para independência e libertação dos negros africanos.

O que é marcante no contexto dessas imagens é a ausência de referências que valorize os mesmos como negros que, além dos ideais de lutas, sobressaíram-se em aspectos educacionais e emancipatórios, num período de dominação na África. As consideráveis representações são das lutas do próprio povo negro para a valorização de sua identidade e pela independência de sua população, o que já é significativo para o conhecimento dos processos históricos do continente.

Figura16. Aimé Césaire – 1959 (Fotografia).



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 135).

Ainda sobre os processos de emancipação da África, para tratar do *Pan-africanismo e o movimento de negritude*, a fotografia acima (Figura 16) é de um dos fundadores deste movimento, o escritor Aimé Césaire. O Congresso Pan- Africanista marcou a luta contra o colonialismo e a discriminação racial e pela valorização das raízes africanas. Dentre os seus objetivos estão o de “[...] construir uma identidade de destino de um conjunto de povos sobre os quais se abateram as violências institucional e simbólica em diferentes graus de intensidade, exercidas pela burocracia colonial.” (HERNANDEZ, 2008, p. 147).



O movimento da negritude “[...] designava em primeiro lugar a repulsa à ideia de assimilação cultural e à imagem do negro tranquilo e passivo, incapaz de construir uma civilização.” (BRAICK; MOTA, 2013c, p. 135). Proclamavam a união dos africanos e afrodescendentes para resgatar o orgulho que foi retirado pelo colonizador.

Figura 17. Almerinda Farias Gama - 1933 (Fotografia).



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 93).

A análise dessas fotografias evidencia a predominância da presença masculina, seja negro ou branco. Várias mulheres negras foram e ainda são protagonistas da luta contra o racismo no Brasil, como Ruth de Souza, primeira atriz negra a se apresentar no Teatro, trajetória iniciada no Teatro Experimental do Negro; Luiza Bairros, ex ministra da Secretaria de Políticas Públicas da Igualdade Racial, intelectual e ativista do movimento negro; Lélia Gonzalez, militante, intelectual, feminista e uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado. São alguns nomes, dentre vários outros que não são evidenciados nos livros didáticos, mas que merecem destaque.

A única figura encontrada nos livros didáticos que representa uma liderança negra feminina (Cf. Figura 17) está no livro de História, volume três, no capítulo: *A Era Vargas*. Almerinda Farias Gama, mulher, negra, advogada, jornalista e feminista, a única mulher a votar na assembleia dos deputados, que comporiam a Assembleia Nacional Constituinte em 1934. A imagem representa uma conquista para a mulher negra, mas de forma

superficial, e no contexto em que esta se apresenta não existe nenhuma menção a sua história de luta para a conquista de direitos.

Figura 18. Sessão Para Aprovação das Cotas Raciais (Fotografia).



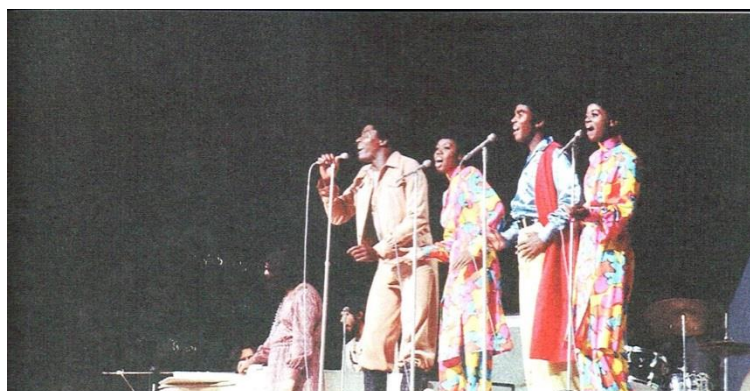
Fonte: Ramos (2013b, p. 169).

No livro de língua portuguesa, volume dois, na parte específica para a Literatura (RAMOS, 2013b), no capítulo nomeado: *O Simbolismo no Brasil* é representado um grupo de pessoas negras que participam de sessão para a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas.

Importante observar a trajetória de lutas do povo negro depois dessas imagens apresentadas, que separadas para essa categoria, representaram os processos de independência e emancipação no pós-colonização. A Figura 18 já remete ao ano de 2012 e busca igualdade de direitos e oportunidades para a raça negra, causa constante dos movimentos de qualquer tempo. O livro didático não traz nenhuma reflexão sobre política de ação afirmativa, apenas contrapõe o racismo no século XIX ao do século XX, mas sem conteúdos ou textos explicativos. Mesmo assim, ao percorrer todo processo de vida dos/as negros/as em diversos países, as formas para o reconhecimento e reparação de injustiças e a busca pela igualdade na lei, terão necessidades inquestionáveis.

Por meio dessa imagem, a democracia racial pode ser questionada em sala de aula, pois se realmente houvesse igualdade de oportunidades e de direitos as políticas de ação afirmativa não teriam o significado que adquiriram, visto que são pautas contínuas nas lutas dos movimentos negros.

Figura 19. Tony Tornado e o Trio Ternura – 1970 (Fotografia )



Fonte: Braick e Mota (2013c, p. 185).

A única imagem encontrada nos livros didáticos que mostra os ideais de luta e representatividade no Brasil, com exceção da Figura 18, no século XXI, é a imagem de Tony Tornado e Trio Ternura, em 1970 (Cf. Figura 19), presente no livro de história da terceira série do Ensino Médio (BRAICK; MOURA, 2013c), no capítulo sobre: *Ditaduras Militares na América Latina*. Isso se apresenta como mais uma maneira de afirmar os processos de colonização e as desigualdades geradas por este, embora mais sutis para os negros brasileiros do que para os de outros países, ou, simplesmente, como um processo de invisibilização, nos livros didáticos, dos processos de resistências do povo negro no Brasil. Além do que, nada mais além da foto e sua legenda consta sobre os artistas que reivindicaram contra a democracia racial e a censura do período.

### 3.2.3 Herança Cultural no Brasil presente no Livro Didático

Para essa categoria foram agrupados temas que dizem respeito às influências de outras raças e conseqüentemente aspectos culturais, no Brasil. Os contatos raciais, pelos processos de colonização, proporcionaram misturas étnico-raciais. Em se tratando de Brasil, a miscigenação entre negros/as africanos/as, brancos/as europeus e indígenas é preponderante, transformando a nossa sociedade em uma diversidade de culturas, o que implica o respeito a todas em sua particularidade e com mesmo grau de importância para a construção e desenvolvimento da nação. “Os negros brasileiros de hoje são descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muitos

deles são mestiços resultantes da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 18).

A intenção, nesta seção, é identificar as representações da raça negra, que é maioria populacional quando da junção entre as cores pretas e pardas, e por isso devem estar presentes nos livros didáticos possibilitando o conhecimento sobre África, africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros, dando sustentação para o reconhecimento da África em nós, combatendo o racismo e a discriminação racial.

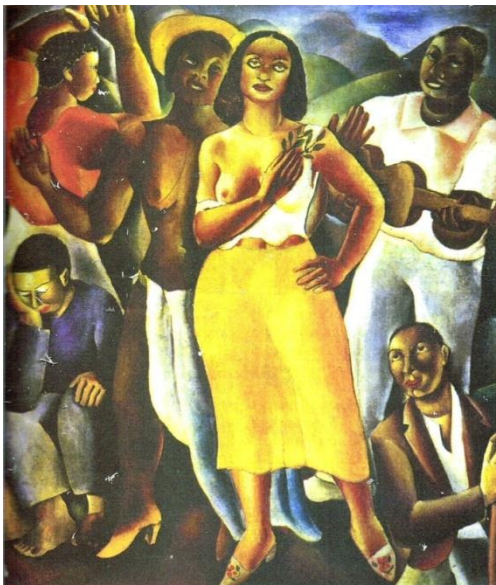
Todas as imagens encontradas se referem às contribuições dos africanos em aspectos culturais “[...] destacam-se notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música, na arquitetura etc.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 21).

No plano econômico e demográfico, por exemplo, não foram encontradas imagens que digam respeito à questão racial. Contudo, apresentam de maneira simplista as influências herdadas da África e seu povo, o que pode ser interpretado como estereótipo, exotismo ou folclorização da raça. Esta constatação não significa que, nesta pesquisa, estamos subjugando ou desmerecendo os aspectos culturais, de importância significativa, mas compreende-se que todas as formas de contribuição são primordiais para o conhecimento dos alunos.

As imagens foram subdivididas nas contribuições conforme descrevem os autores.

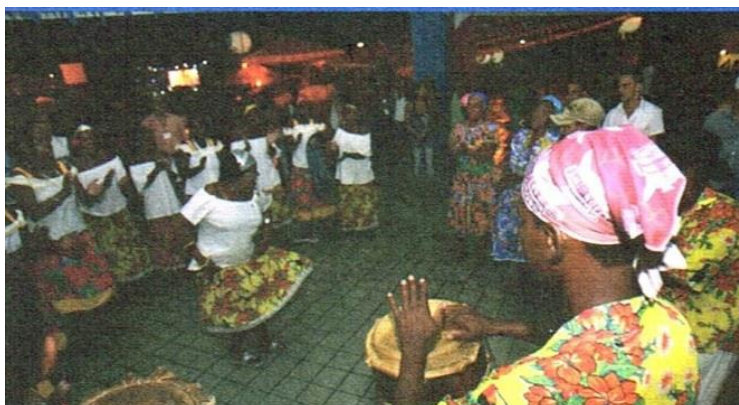
### 3.2.3.1 Dança

Figura 20. *Samba* – Di Cavalcanti, 1925 (Gravura).



Fonte: Ramos (2013c, p. 63).

Figura 21. *Samba de Roda* – 2009 (Fotografia).



Fonte: Bozzano, Frenda e Gusmão (2013, p. 71).

A primeira gravura (Figura 20) está presente na disciplina de Literatura, no livro de Língua Portuguesa da terceira série do ensino médio (RAMOS, 2013c), representando *A primeira fase do Modernismo- autonomia política*. A Figura 21 está no livro de Arte, volume único (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013), no capítulo nomeado: *Identidade e Diversidade*. A Figura 22 encontra-se em Ramos (2013c) e foi utilizada para ilustrar *O Pré-Modernismo*. O aspecto comum entre essas imagens está na representação da dança como expressão cultural.

Figura 22. Roda de Samba – 1947 (Fotografia).



Fonte: Ramos (2013c, p. 15).

O primeiro aspecto que chama atenção é a relação direta da mulher com a dança, visto que até agora poucas imagens são de figuras negras femininas representando a cultura e a identidade da sua raça. Apesar de todas as transformações sociais, as mulheres vivenciam forte discriminação por “[...] ser mulher em uma sociedade machista e ser negra em uma sociedade racista.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 133).

Por isso, as imagens anteriores possuem dupla interpretação por quem as observa. Por um lado, além da presença da mulher, ela está fora de casa e do trabalho doméstico, em ambientes livres e alegres nos quais mostra toda a exuberância e sedução feminina. Em contrapartida, as imagens podem ser interpretadas como estereotipificação da figura feminina e negra, voltada exclusivamente para o símbolo de erotismo, que associa negra/mulata a samba/carnaval e sexo.

Na Figura 20 é retratada a cena de um grupo negro de samba, na qual a atenção especial é para as duas mulheres praticamente nuas e com curvas bem demarcadas, dentre elas uma é destaque na imagem pela luz, tom de pele e cores das roupas que contrastam e insinua transparência da saia amarela. Os demais personagens da cena possuem expressões diversas, com a predominância da mulher para a dança enquanto um homem toca o instrumento. O samba é incorporado também como uma forma de exportar imagens de um país sem conflitos, por meio da miscigenação sintetizada na figura da mulher negra - mulata.

O samba é conhecido como manifestação artística exclusivamente brasileira e é relacionado ao carnaval. Em diversos países e regiões adquire características próprias, como os instrumentos, vestimentas e as regras da dança. O samba de roda “[...] mistura música e dança, possui relações com outras manifestações de influência africana, como o candomblé, a capoeira e o maculelê [...]” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013, p. 71). Na luta contra o racismo, os homens e mulheres negros sempre resistiram às subordinações que lhes eram impostas, a dança também faz parte dessas formas de resistência e está presente na cultura afro-brasileira.

### 3.2.3.2 Religiosidade

Figura 23. Foliões do Maracatu - 2011 (Fotografia).



Fonte: Braick e Mota (2013a, p. 14).

Figura 24. *Lavagem Do Bonfim* – Wilma Ramos, 2004 (Gravura).



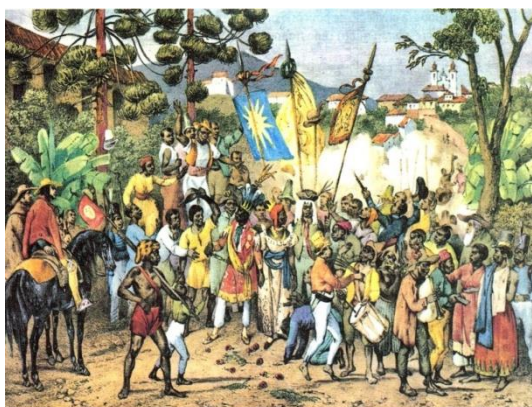
Fonte: Braick e Mota (2013b, p.68).

Figura 25. Grupo de Congada – 2012 (Fotografia).



Fonte: Braick e Mota (2013b, p.77).

Figura 26. Festa de Nossa Senhora do Rosário – Johann Moritz Rugendas, 1835 (Gravura).



Fonte: Braick e Mota (2013b, p. 71).



As Figuras 23, 24, 25 e 26, exemplos de patrimônio imaterial do Brasil, de influências da religiosidade africana, estão distribuídas em dois livros de História para o ensino médio. A primeira imagem (Figura 23), que mostra foliões do desfile de Maracatu, consta no livro volume um (BRAICK; MOTA, 2013a), no capítulo: *A construção da história*, e as demais (Figuras 24, 25 e 26) estão no volume dois (BRAICK; MOTA, 2013b). A Figura 24 para introduz o capítulo: *Religião e sociedade na América portuguesa*, que representa a Lavagem do Bonfim e as outras duas (Figuras 25 e 26), estão mais adiante neste mesmo capítulo e retrata a Festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros, gravura de 1835 assim como o grupo de Congada Nossa Senhora do Rosário, de 2012.

Apresentar as influências da África em nós, apenas em aspectos culturais, como já foi mencionado, tem como armadilha a redução no sentido da folclorização da cultura africana. Os livros didáticos como materiais legitimados para a educação formal e principal subsídio para a prática pedagógica do/a professor/a, mediante a implantação da Lei 10.639/03, devem conter obrigatoriamente o estudo da história da África e dos africanos, resgatando as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política. “Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo, de modo mais ou menos direto, para uma rede de interesses político-econômicos.” (HERNANDEZ, 2008, p. 18). A materialização da história da África deriva de relações de poder, da qual quem perde é toda a sociedade, pelas lacunas no conhecimento, o preconceito e a discriminação.

Entretanto, a religiosidade negra também é um símbolo de resistência e por isso, a importância de suas representações aumenta, visto que pouca importância é dada às formas de resistência negra e seus significados, diante da ideologia alienada do africano passivo à colonização.

Nas figuras cima, o Maracatu (Cf. Figura 23), que envolve teatro, música e dança, dá significado ao patrimônio histórico do Brasil, mas em nenhum momento o texto do livro didático (BRAICK; MOTA, 2013a) explicita as influências africanas nessa expressão cultural, seja por meio das crenças religiosas, que mantêm as influências africanas, como o candomblé, ou pelos instrumentos de percussão, que acabam por caracterizar-se como celebração exclusivamente dos pernambucanos.

A imagem da Lavagem do Bonfim, em Salvador (Cf. Figura 24), também possui essa ausência de significados no livro didático (BRAICK; MOTA, 2013b). A lavagem da

Igreja teve início em 1773, quando os devotos obrigaram os escravos a lavarem a Igreja como parte dos preparativos para a festa do Senhor do Bonfim. Posteriormente, para os adeptos do candomblé, a lavagem da igreja do Senhor do Bonfim passou a ser parte da cerimônia das Águas de Oxalá. Sem que os/as alunos/as tenham conhecimento dos processos de contribuições entre as raças na religião, não compreenderão os sincretismos religiosos entre símbolos africanos e brasileiros que reinventam novos significados, como a transculturação dos orixás no Senhor do Bonfim, santo católico.

As duas outras imagens (Figuras 25 e 26) representam a festa de Nossa Senhora do Rosário, santa padroeira dos escravos, conhecida também como Congadas, criada pelos negros africanos no Brasil, marcada por músicas, danças e pela coroação de reis e rainhas do Congo. São realizadas até hoje, principalmente em Minas Gerais, como mostra a Figura 25. Os agrupamentos religiosos de brancos/as e negros/as refletiam as divisões sócio-raciais que existiam na colônia, mas hoje em dia as religiões de matriz africana são frequentadas também por brancos.

### 3.2.3.3 Arte visual

Figura 27: Museu Afro-brasileiro – 2009



Fonte: Ramos (2013b, p. 71).

A figura 27, presente no livro de Língua Portuguesa, da segunda série do ensino médio (RAMOS, 2013b), no capítulo *Castro Alves: a superação do egocentrismo*, representa o interior do Museu Afro-brasileiro em Salvador.

No Brasil, país africanizado em todas as expressões culturais, o museu assume a função de memória contra o esquecimento e também para o conhecimento das

influências africanas no Brasil, que não diz respeito apenas às artes visuais, mas também às expressões linguísticas, musicais, cultos, economia, arquitetura e política, entre outras.

### 3.2.4 Destaque e Valorização da Cultura africana

Diferente do que foi mostrado na categoria anterior, que teve a pretensão de apresentar na sociedade brasileira as contribuições da África e seu povo, a intenção nesta categoria é agrupar as imagens encontradas nos livros didáticos que representam a própria cultura africana, mesmo que não esteja presente nos modos de vida afro-brasileiro.

Assim, será possível perceber se há a relevância da África e dos africanos nos livros didáticos, pois, diante do processo histórico pelo qual o Brasil passou, o conhecimento sobre a história e grandeza do continente africano pode levar ao reconhecimento de uma sociedade multicultural e à progressiva busca pelo fim dos estereótipos negativos, do racismo e da discriminação racial.

A educação para as relações raciais pressupõe que entre brancos e negros a identidade racial seja despertada.

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004b, p. 10).

A partir de então, faz-se uso das figuras nos livros didáticos para demonstrar algumas formas de expressão da cultura da África e sua grandeza.

Figura 28. Jovens de Diferentes Países da África Atual (Fotografia).



Fonte: Braick; Mota (2013a, p. 222).

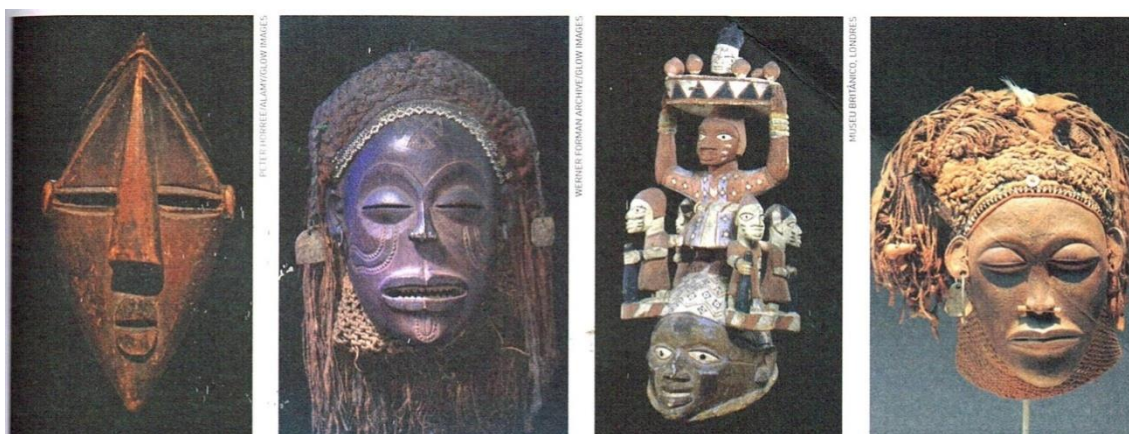
A figura 28 dá início ao capítulo de *A África dos grandes reinos e impérios*, no livro de história, volume um (BRAICK; MOTA, 2013a). De imediato, considera-se importante ressaltar os aspectos significativos da imagem, bem como do título do capítulo. Por meio da observação das imagens é possível aos alunos e alunas verificar a grandeza do continente africano, ampliando a representação que possuem. Nessa figura, é possível observar expressões de felicidade e as diferenças de características físicas entre os protagonistas da imagem, subtendendo a diversidade da África em aspectos culturais, linguísticos, religiosos, dentre tantos outros.

No entanto, o capítulo não equivale às expectativas que subentende na introdução, pois, com apenas onze páginas, começa a expor sobre as expressões culturais africanas e o tráfico negreiro, deixando a África dos grandes reinos e impérios de lado. De fato, segundo Hernandez (2008, p. 18) “[...] considera-se que a África não tem povo, não tem nação nem Estado; não tem passado, logo, não tem história.”

Segundo Hernandez (2008), a história da África é comumente apagada e subjugada, conforme modelos europeus e americanos, que oferecem significações negativas e reduzidas do continente africano. Com isso a África dos grandes reinos e impérios continua sendo desconhecida em sala de aula e até mesmo desacreditada por membros da sociedade.

As imagens de máscaras africanas (Figura 29) são do livro de arte, volume único, capítulo sobre *Identidade e Diversidade*. Elas dão significado às artes dos povos africanos de diferentes etnias, porém expõe os significados das máscaras de forma simplista, dando enfoque para que os estudantes confeccionem as máscaras. Conforme o autor “[...] elas são olhadas com curiosidade pelas pessoas de outros povos, muitas vezes por um olhar que procura o exotismo, geralmente associado ao desconhecido, ao diferente.” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013, p. 66). As máscaras são usadas em rituais religiosos, principalmente nas cerimônias *Gèlédé*<sup>10</sup>, pelos povos iorubás, cujo intuito é encarnar ou representar uma divindade.

Figura 29. Máscaras Africanas. (Fotografia).

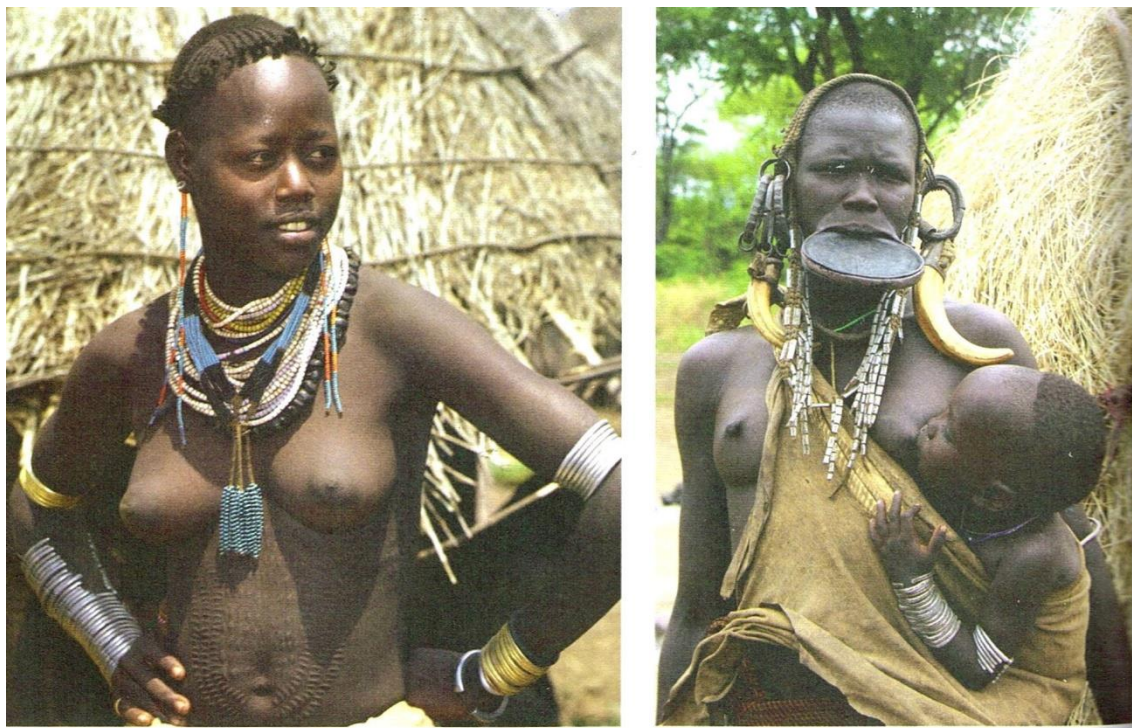


Fonte: Bozzano, Frenda e Gusmão (2013, p. 65).

Mais uma vez o destaque do continente africano se dá em aspectos culturais e religiosos. O ato proposto pelo livro didático de confeccionar as máscaras africanas é frequente na data do dia 20 de novembro, que se comemora O Dia da Consciência Negra, o que banaliza os reais significados da data e do uso das máscaras nos rituais.

<sup>10</sup> Cerimônia realizada para homenagear o papel que as mulheres desempenham no processo de organização social e desenvolvimento da sociedade iorubá e é caracterizada por máscaras esculpidas, danças e cantos, cantadas na língua iorubá e que retrata a história e os mitos do povo ioruba-nagô.

Figura 30. Mulheres da Etiópia como Modificações Corporais (Fotografia).



Fonte: Bozzano, Frenda e Gusmão (2013, p. 206).

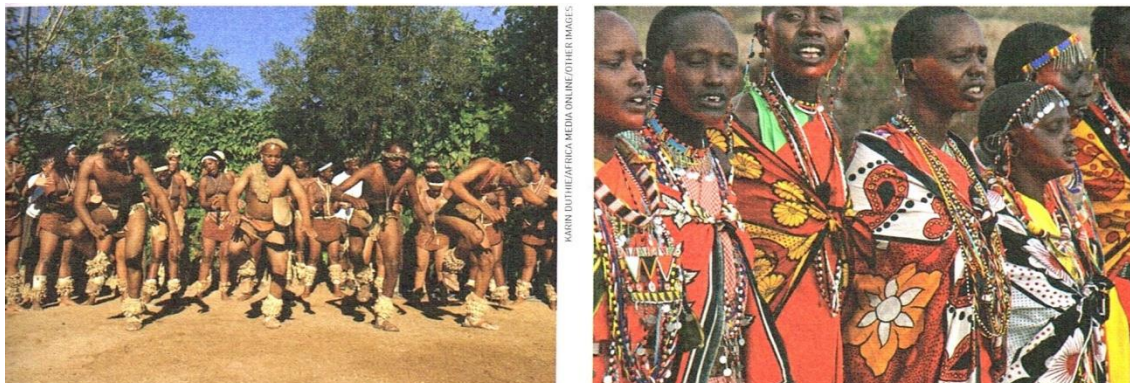
No mesmo livro de Arte, para falar sobre *Linguagens no Corpo*, são representados, dentre outras figuras, mulheres da Etiópia com modificações corporais. De imediato são imagens que podem causar estranheza e desconforto, pois, o que aparenta dor, geralmente causa incômodo. Neste capítulo são apresentadas também as modificações corporais no Brasil pela cultura indígena ou por qualquer pessoa que fure a orelha, coloque *piercing* ou faz tatuagens.

No entanto, no Brasil, estas modificações não possuem o mesmo grau de significados. As modificações corporais na África possuem significados amplos e essenciais, dependendo da etnia. Sobre a prática da escarificação<sup>11</sup> “[...] tem tanto uma função estética quanto de tradição cultural. Em algumas regiões da Nigéria, por exemplo, as marcas servem para determinar fases da vida” (BOZZANO; FRENDAS; GUSMÃO, 2013, p. 208), como também parentesco, identidade de cada grupo, período para casamento, entre outras. Ressalta-se, ainda, que, de acordo com Munanga e Gomes (2006), o corpo sempre foi meio de resistência para os africanos escravizados e seus

<sup>11</sup> Técnica de modificação corporal o que consiste em produzir cicatrizes no corpo através de instrumentos cortantes.

descendentes, como forma de preservar a identidade e a memória ancestral, e ensinar as novas gerações.

Figura 31. Dança e Canto na África – 2004- 2009 (Fotografia).



Fonte: Bozzano, Frenda e Gusmão (2013, p. 71).

Figura 32. Jovens Cabo-verdianos dançam Funaná – 2007 (Fotografia).

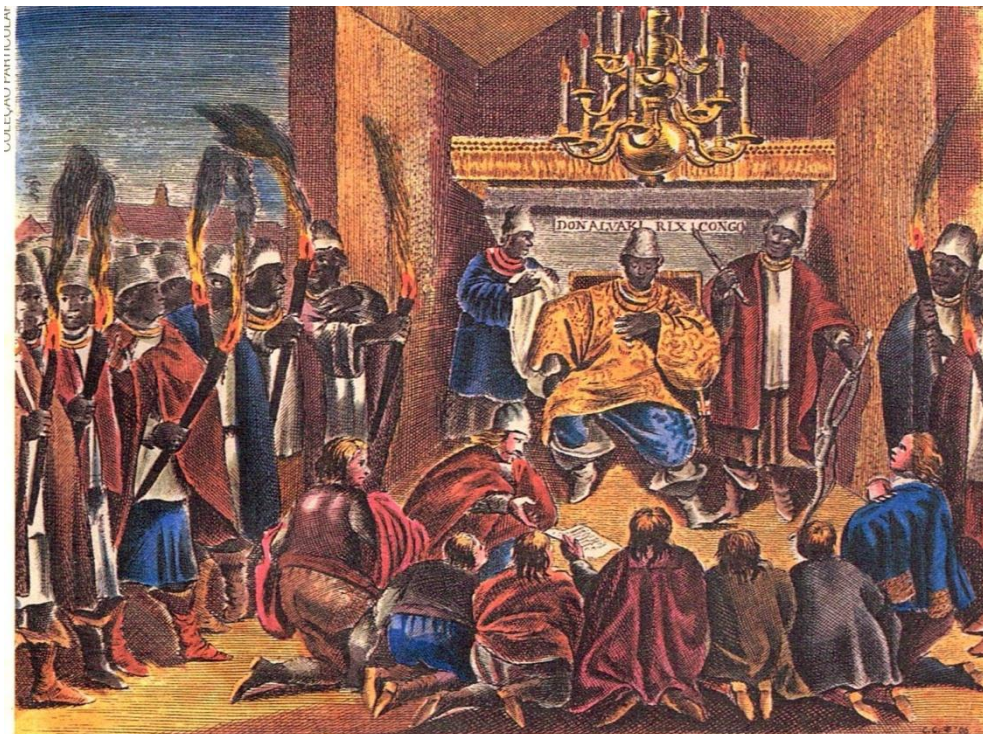


Fonte: Ramos (2013c, p.186).

A Figura 31 também é do livro de Arte (BOZZANO, FREANDA; GUSMÃO, 2013), no capítulo *Identidade e Diversidade*, que representa a dança e o canto na África, pelo grupo Mogwana e as mulheres Masai. E na Figura 32, do livro de Língua Portuguesa, volume 03 (RAMOS, 2013c), no capítulo *Literaturas africanas – reconstrução de identidades*, jovens africanos dançam o Funaná, dança de origem Cabo-verdiana. A música e a dança possuem grande importância na tradição africana, como em cerimônias de casamento, nascimento, trabalho e rituais religiosos, que possui significados diferentes em etnias diversas.

As análises feitas até aqui revelam que, em se tratando de formas de expressão cultural, a África tem espaço nos livros didáticos, mesmo que as imagens encontradas ainda não superem a quantidade de representações sobre trabalho escravo e mão de obra, como veremos mais adiante.

Figura 33. *Rei do Congo Recebe Embaixadores Europeus* – Olfert Dapper, 1686 (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013b, p. 76).

Figura 34. *Jovens Indo À Igreja Para Serem Batizados* – Jean-Baptiste Debret, 1821 (Gravura).



Fonte: Ramos (2013a, p. 169).



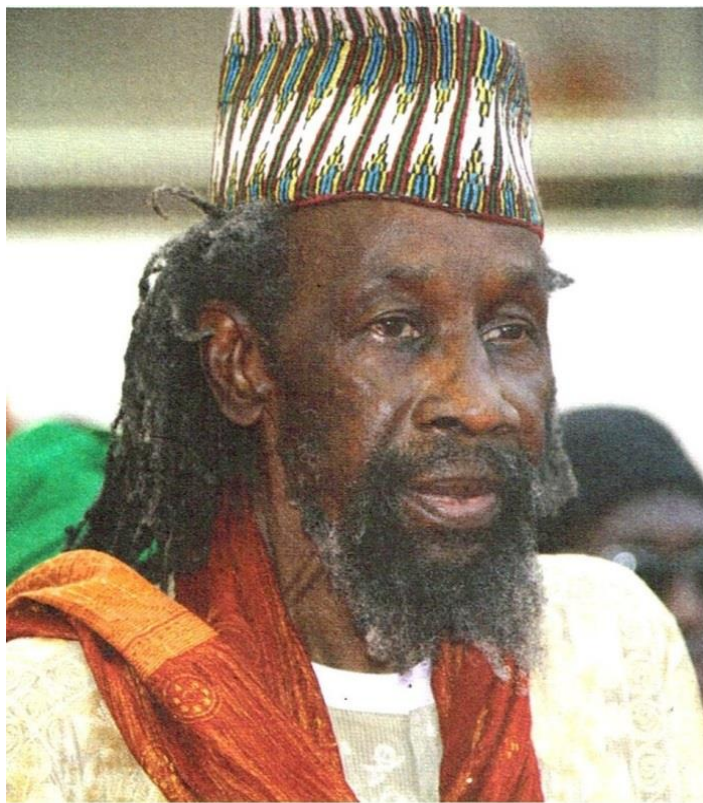
A Figura 33 é encontrada no livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b), da segunda série do ensino médio, no capítulo: *Religião e sociedade na América portuguesa*, e representa o rei do Congo recebendo embaixadores europeus.

Já a Figura 34, do livro de Língua Portuguesa (RAMOS, 2013a), volume 1, do capítulo *O Arcadismo no Brasil*, retrata jovens negras indo à igreja para serem batizadas, representando um costume daquele período. Com isso, o livro didático naturaliza os processos de assimilação forçados à raça negra. Pela imagem, subentende-se que duas jovens negras e duas crianças terão o batismo por um padre também negro. O batismo dos/as negros/as demonstra a importância dos rituais religiosos da igreja católica, religião hegemônica na sociedade colonial, como meio de dominação e imposição da fé católica e de calar as convicções religiosas de origem africana.

Na Figura 33 observam-se aspectos importantes que raramente aparecem nos livros didáticos para falar sobre a história e religiosidade da África. A corte congoleza é representada, e nota-se que da mesma forma como são divulgados os rituais das cortes europeias, com todo requinte que lhe é costumeira. O rei está entronizado e a corte ao seu redor, com os europeus fazendo reverência ao rei.

A intenção da figura é mostrar as faces do catolicismo no Congo, que faziam a coroação simbólica dos reis e rainhas da África, unindo por laços de origem identitária e de tradição negros libertos, escravizados ou fugitivos. Com isso a gravura consegue dar destaque positivo a cultura negra, mostrando o rico patrimônio religioso do continente e as expressões religiosas ainda desconhecidas.

Figura 35. Griot - 2009 (Fotografia).



Fonte: Bozzano; Frenda; Gusmão (2013, p.70).

No livro de Arte (BOZZANO, FREANDA; GUSMÃO, 2013), no capítulo *Identidade e Diversidade*, está presente a figura de um *Griot* (Cf. Figura 35), o músico e ator malinês Sotigui. Os *Griots* são trovadores, contadores de histórias e animadores públicos, que tem compromisso com a verdade de suas tradições. “São a biblioteca, os guardiões da tradição e da cultura africana, encarregados de organizar todas as cerimônias.” (BOZZANO; FREANDA; GUSMÃO, 2013, p. 69). São homens ou mulheres poderosos na cultura africana, indispensáveis para o equilíbrio da sociedade. Os *griots* são a alma viva do continente e as narrativas “[...] contribuem para identificar as origens das diferentes organizações sociais e políticas e a natureza dos movimentos migratórios, como também para compreender [...]” (HERNANDEZ, 2008, p. 28). A tradição oral, portanto, é forte instrumento de reconhecimento e preservação da cultura da África, seja pelas narrativas ou também pela música, presente na identidade africana.

Figura 36. Apresentação de Grupo Cultural da África - 2009 (Fotografia)  
Fonte: Braick; Mota (2013c, p. 144).



A Figura 36, representada no livro de História (BRAICK; MOTA, 2013c) para a terceira série do ensino médio, no capítulo *Os processos de emancipação na África e na Ásia*, refere-se às diásporas e, por isso, uma apresentação em São Paulo do Grupo Cultural Tribo Bakongo Kingoma da África, criado pelo angolano Bantu Tabasisa. O grupo chegou ao Brasil em 1994 trazendo um pouco do continente africano em suas músicas e danças.

Mesmo depois do fim da prática da escravidão, as guerras civis assolam o continente africano, fazendo com que um grande número de pessoas se refugie em outros países, configurando uma adequação que apresenta vários níveis de dificuldade.

A figura 36, então, atenta para dois aspectos: por um lado, à valorização da musicalidade da África, como intrínseca a sua identidade e tradição; e, por outro lado o contexto que apresenta as dificuldades que perseguem a raça negra, provocando a forçada adequação a uma nova sociedade. Ou seja, em perspectiva positiva tem-se o destaque da cultura africana, mas é por meio dela também a oportunidade para sanar as dificuldades oriundas da fuga dos conflitos da África.

### 3.2.5 Representação de Atos de Resistência da população negra

O processo de resistência dos/as negros/as nos livros didáticos não tem a representatividade que merece e, por isso, retrata e reforça a ideia de passividade, preguiça e conformismo do povo negro, o que corrobora para a disseminação do preconceito, racismo e discriminação racial.

A falta de livros didáticos que destaquem o escravo como sujeito ativo em todo esse processo auxilia na manutenção do racismo e, como consequência despontam formas de resistência que ganham legitimidade e outros contornos políticos nos dias atuais. Dessa forma, para desenvolver esta categoria foi preciso agrupar as imagens que representam as lutas e resistência no contexto da escravidão.

Figura 37. *Fuga de Escravos* – François Biard, 1859 (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013b, p. 75).

Figura 38. *Fuga de Escravos* – Charge De Angelo Agostini, 1887 (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013b, p. 216).

As imagens da fuga dos escravos nas Figuras 37 e 38 constam no livro didático de História (BRAICK; MOTA, 2013b), da segunda série do ensino médio, sendo a primeira no capítulo *Religião e sociedade na América portuguesa* para tratar dos “escravos africanos”, e a Figura 38 no capítulo *O governo de D. Pedro II*, referindo-se “às leis abolicionistas”. Esta última imagem é uma charge de Angelo Agostini na qual os escravos fogem desesperadamente do sistema que os aprisionam e desumanizam, enquanto um homem branco tenta detê-los, agarrando pela camisa um dos escravos.

A primeira imagem, frequente em obras que fazem análises à resistência negra, é exemplo de que a história do/a negro/a não significou passividade e apatia, mas sim luta e organização de várias formas, como:

Insubmissões às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam - os movimentos espontâneos de ocupação de terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinato de senhores e de suas famílias, aborto, quilombos, organizações religiosas, entre outras [...] (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 69).

As fugas dos escravos à época, já representava um movimento coletivo para a libertação, como descreve Azevedo (2004, p.171).

[...] dificilmente alguma medida disciplinar seria capaz de impedir a recrudescência da violência naqueles anos tormentosos de um regime de trabalho já bastante desacreditado e que cada vez mais perdia seus adeptos para as fileiras emancipacionistas e abolicionistas.

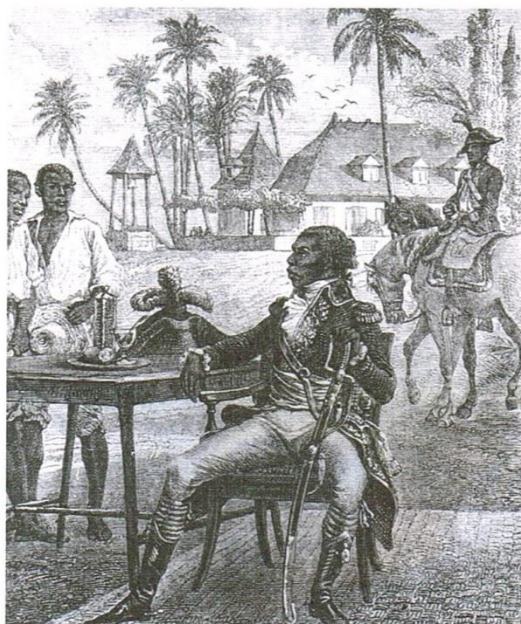
Diante dos aspectos expostos, as necessidades de reconhecimento das formas de resistência negra avultam-se no sentido de escancarar ideologias racistas que rotulam negativamente a raça negra nas obras e que são perpetuadas nos espaços escolares.

No centro da Figura 39 está representada a figura do ex-escravo e primeiro líder da luta de independência do Haiti. A imagem situa-se no capítulo *As lutas de independência na América*, no livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b) para a segunda série do ensino médio. Nesse contexto de resistências, a imagem faz-se importante por ser uma luta nos anos de 1791, comandada pelos negros, sendo grande parte destes escravos, que trabalhavam nas lavouras de açúcar das grandes propriedades da elite francesa.

As relações entre senhores e negros escravizados vivenciavam novo momento, em que estes últimos já não consideravam as fugas como melhores opções, mas sim as lutas

sangrentas e atentados contra a vida dos seus senhores. “Isto quer dizer que a resistência escrava estaria se concretizando cada vez mais no próprio lugar de trabalho (no eito e no interior das moradias dos senhores), muito mais do que fora dele, tal como nas tradicionais fugas e quilombos.” (HERNANDEZ, 2004, p. 155-156).

Figura 39. *Toussaint-Louverture* – Félix Philippoteaux, Século XIX (Gravura).



Fonte: (BRAICK; MOTA, 2013b, p. 129).

A afirmação do autor condiz com as lutas por emancipação e independência escrava em diferentes países. A revolução pela independência do Haiti foi uma revolta de escravos sem precedentes, que possibilitou o fim da escravidão e, tornar-se o primeiro país latino-americano independente e governado por pessoas de ascendência africana.

A Figura 40, no mesmo livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b), mas agora no capítulo *O governo de D. Pedro I e o período regencial*, é do ano de 2009, na qual muçulmanos rezam em frente a mesquita Fitya na Costa do Marfim.

A imagem é para ilustrar o conteúdo “A Revolta dos Malês” que ocorreu na Bahia, em 1835, por escravos africanos islamizados. Mesmo que a figura não seja do movimento no Brasil, o conteúdo se apresenta com grande importância por ser uma revolta de caráter religioso que teve como idealizadores os escravos de ganho<sup>12</sup>, que eram número expressivo na cidade de Salvador.

<sup>12</sup> Escravos obtidos em batalhas, que realizavam tarefas remuneradas a terceiros, e repassava parte da quantia recebida para o seu senhor.

O dinamismo do meio urbano, a relativa autonomia que caracterizava a atividade dos escravos de ganho, a origem comum, a religião e as condições de trabalho propiciaram o desenvolvimento de relações solidárias entre africanos cativos e libertos na luta contra a escravidão. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 193).

O grupo de africanos escravizados enfrentou soldados e civis armados pelo fim da escravidão e do catolicismo como religião oficial que colocava o islã na ilegalidade e alvo de preconceito. “A revolta e a prática do Islã traziam para aqueles homens e mulheres escravizados a perspectiva de liberdade e, com isso, restaurava a sua dignidade e humanidade, tão massacradas pelo regime escravista.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 94).

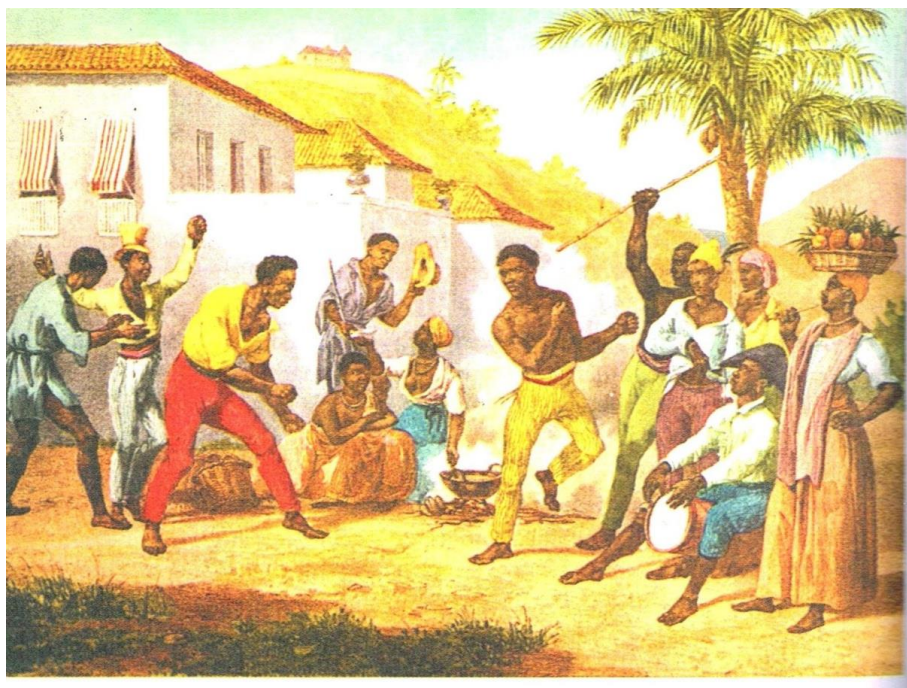
Figura 40. Muçumanos da Costa do Marfim – 2009 (Fotografia).



Fonte: (BRAICK; MOTA, 2013b, p. 193).

Diante da opressão do regime de escravidão e da naturalização da situação do negro como escravo, mostrar as organizações dos africanos escravizados e de seus descendentes nos diversos países onde ocorreram é muito importante para dirimir dúvidas e ignorância sobre as revoltas negras e seus motivos.

Figura 41. *Jogo de Capoeira* – Johann Moritz Rugendas, 1835– (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013a, p. 228).

Figura 42. Capoeira – 2009 (Fotografia).



Fonte: Braick; Mota (2013a, p. 223).

As imagens 41 e 42 estão presentes no livro didático de História (BRAICK; MOTA, 2013a), volume 01, no capítulo intitulado *A África dos grandes reinos e impérios* e retratam a capoeira como um símbolo da resistência no regime de escravidão, mas em contextos históricos diferentes. A Figura 42 é de um grupo de capoeira em apresentação



na cidade de Brasília, em 2009, mostrando que além de ser um símbolo de resistência para os negros escravizados, continua como demonstração da influência da cultura africana no Brasil.

A figura 41 é exposta de maneira simplista para caracterizar os “povos bantos”, entretanto, em nenhum momento o conteúdo do livro trata das formas de resistência do povo negro. “Os povos bantos fazem parte de um grupo linguístico que se formou há milhares de anos na região das províncias hoje conhecidas como Catanga e Kasai, na República Democrática do Congo.” (BRAICK; MOTA, 2013a, p. 228). Grande parte dos africanos que vieram para o Brasil fazia parte do grupo étnico banto.

A capoeira adquiriu significado para o cultivo das tradições, crenças e dignidade dos negros e das negras, como também para autodefesa, já que não possuíam armas suficientes para se defender do inimigo no tempo da escravidão. “É o surgimento da arma do corpo, enfrentando o poder dos senhores, dos feitores e capitães do mato, para defender a qualquer custo o direito à sobrevivência.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 154-155).

A luta de capoeira utilizada pelos negros para sua defesa tinha de ser disfarçada como dança para que as autoridades não os reprimissem.

Os escravizados, nos dias e momentos de folga, nos terreiros das casas-grandes, nas senzalas ou na porta dos mercados, enquanto esperavam que este se abrisse, costumavam formar círculos e jogavam a capoeira sem, no entanto, ela ser identificada como luta, mas, sim, como uma brincadeira ou jogo. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 155).

A observação nos livros didáticos das formas de tratamento dos atos de resistência da população negra revelou sua precariedade, seja pelas poucas aparições ou a maneira simplista e reduzida com que autores/as tratam do tema, ou seja, classificam-se, como aponta Hernandez (2008, p. 110), entre os “[...] estudos que identificam os movimentos de resistência como de pequena envergadura, desorganizados, e impulsionados por ideologias qualificadas como irracionais [...]” (HERNANDEZ, 2008, p. 110). Portanto, essas lutas, consideradas insignificantes e assim difundidas nos espaços escolares, são as que possuem o papel preponderante de proporcionar o conhecimento científico e o dever de eliminar as discriminações e disponibilizar igualdade de conhecimentos.

### 3.2.6 O trabalho escravo como a síntese do negro e da negra

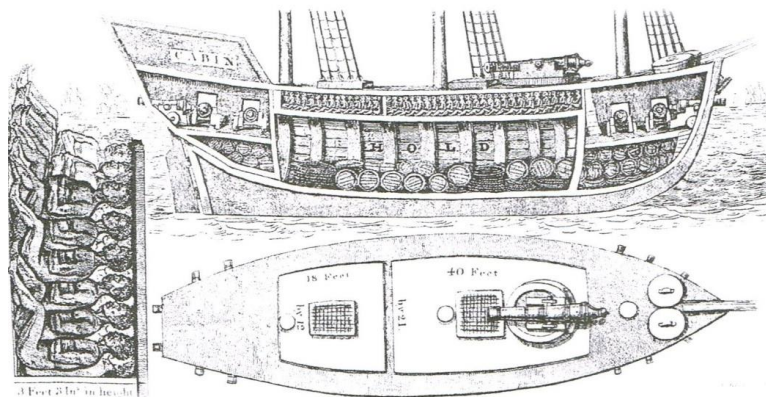
A maior quantidade de figuras (fotografias e gravuras) encontradas nos livros didáticos analisados para a construção desta dissertação classifica-se nesta categoria, que possibilitou também o processo de subcategorização emergente. Aqui, foram agrupadas as dezessete figuras que remetem a raça negra ao período de escravidão, seja pelo trabalho escravo ou ao tráfico dos negros africanos, reforçando a ideia de que a principal característica a que os livros analisados vinculam a população negra afro-brasileira ou africana é à escravidão.

O processo de colonização é parte da história do Brasil e, por isso, dos conhecimentos dos/as alunos/as, mas esse regime considerado um crime humanitário não herdou para a população negra apenas os aspectos negativos, como também os processos de resistência negra contra a escravidão; as contribuições do povo negro em aspectos econômicos, demográficos e culturais; as influências que nos proporcionam enxergar a África em nós, seja pelos rituais religiosos, culinária, danças, arte, arquitetura e língua, entre outras; e ainda as conquistas de indivíduos ou grupos em âmbito político para as conquistas de direitos e dignidade para a raça negra, que são também conteúdos obrigatórios nos currículos escolares.

Raramente junto a uma gravura sobre a população negra afrodescendente é apresentada a história riquíssima do grandioso e diverso continente chamado África. Os negros e as negras em sala de aula não pretendem o reconhecimento pela mão de obra escrava, passiva e conformada, pelas submissões, assimilações e torturas, como é com frequência veiculada pelos materiais didáticos ou demais meios de transmissão de informação ou conhecimento. Sobre isso Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 136) descrevem, em uma revisão de literatura, que “[...] as pesquisas evidenciam como tendência predominante a perspectiva eurocêntrica, a ênfase na representação do negro associado à escravidão, a omissão a práticas de resistência negra, o tratamento de negros como objeto.” O ponto central em relação aos livros didáticos que foram objetos dessa pesquisa é a eminente protagonização do/a negro/a como síntese da mão de obra, seja ela escrava ou livre, mesmo após treze anos da implantação da Lei 10.639/03 e de todas as etapas prescritas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

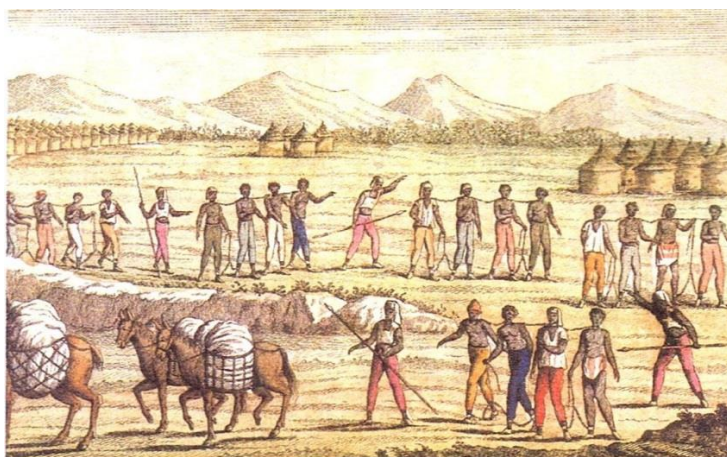
### 3.2.6.1 Tráfico negreiro

Figura 43. *Esquema de um Navio Negreiro* – Robert Walsh, 1829 (Gravura).



Fonte: Braick e Mota (2013a, p. 230).

Figura 44. *Caravana de Escravos -1795* (Fotografia).



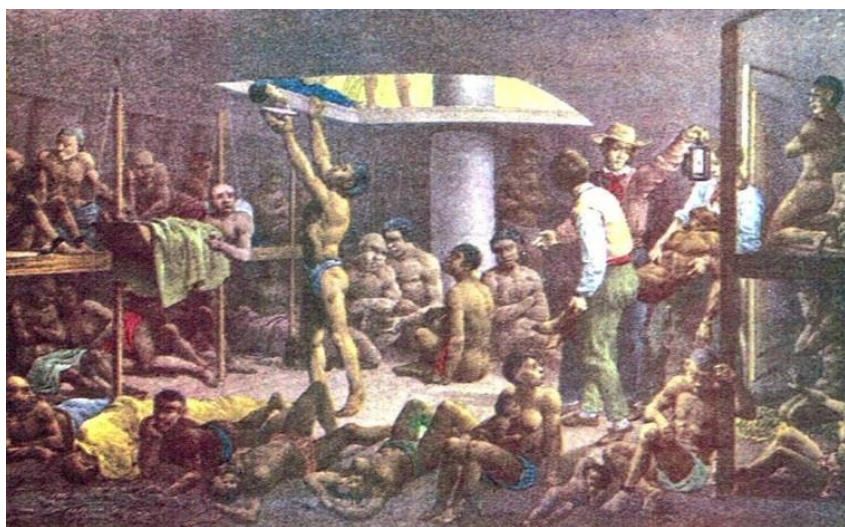
Fonte: Braick e Mota (2013a, p. 231).

Figura 45. *Congolesees Aprisionados - 1900* (Fotografia)



Fonte: Braick e Mota (2013c, p.11).

Figura 46. *Navio Negreiro* – Johann Moritz Rugendas, 1830 (Gravura).



Fonte: Ramos (2013b, p.70).

As duas primeiras Figuras (43 e 44) são do livro de História (BRAICK; MOTA, 2013a) volume 01, no capítulo *A África dos grandes reinos e impérios* para se tratar da escravidão africana, tema dispensável para o contexto do capítulo e assuntos que foram abordados no decorrer do mesmo, como as danças, músicas e religiosidade da África. A Figura 43 representa um esquema do interior dos navios em que os negros eram transportados e a forma totalmente desumana que se configurava a viagem, marcada pelos maus tratos, pela insalubridade e pela doença. A Figura 44 diz respeito à exploração do tráfico negreiro, mostrando as capturas dos africanos escravizados para serem deslocados para as colônias europeias na América. “Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene [...]” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 27). Depois da captura, as condições continuavam as mesmas ou pioravam.

A Figura 45, do capítulo *O imperialismo na África e na Ásia* é do livro de História (BRAICK; MOTA, 2013c) para a terceira série do ensino médio e retrata um grupo de homens congolezes, dentre eles idosos e crianças, aprisionados por colonizadores belgas para serem transportados e escravizados na expansão de suas colônias.

A última gravura, Figura 46, está no livro didático de Língua Portuguesa (RAMOS, 2013b), parte de Literatura, volume 02, no capítulo nomeado *Castro Alves: a superação do egocentrismo*. Com esta imagem, ficam visíveis algumas características das péssimas condições de transporte dos navios negreiros destacada por Ramos (2013b), tais

como: a superlotação, visto que os donos dos navios ganhavam de acordo com a quantidade de cada viagem; o espaço insuficiente, que fica perceptível com o escravo em pé em um local onde a altura era mínima; as prateleiras para a acomodação dos escravos nos porões; o fato de serem transportados nus ou seminus; e a alimentação à base de farinha e água, que ainda era escassa. Por isso, os traficantes de escravos (à direita) ficavam encarregados de evitar as disputas pelo alimento; observam-se também algemas nos pés e mãos, as quais uniam um escravo aos outros.

Enfim, estas eram as condições de vida reservadas à população negra que, chegando ao país de destino, proporcionaria sua construção e desenvolvimento, como foi no Brasil.

### 3.2.6.2 Engenho de açúcar

Figura 47. *Engenho* – Frans Post, Século XVII (Gravura).



Fonte: Braick e Mota (2013b, p.44).

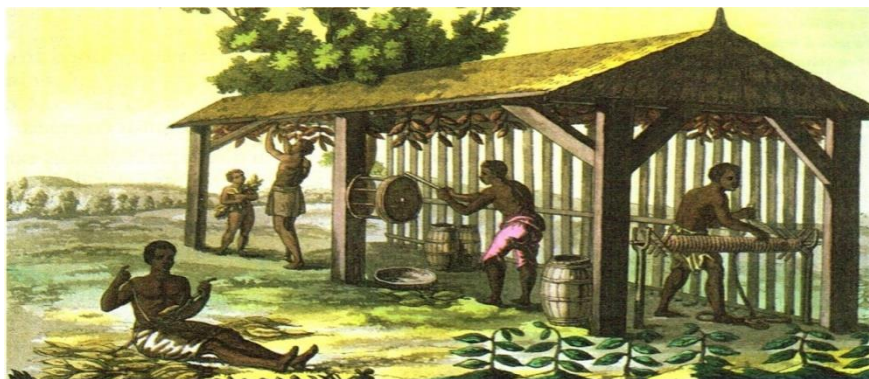
A Figura 47 encontra-se no capítulo *A economia na América portuguesa e o Brasil Holandês* no livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b) para a segunda série do ensino médio. A ilustração do engenho de açúcar é representada duas vezes nesse mesmo capítulo, dando ênfase ao desenvolvimento da economia colonial pela mão-de-obra escrava.

Ao chegarem às fazendas dos senhores, os/as negros/as trabalhavam arduamente. Pela imagem percebem-se os escravos na lida com a cana-de-açúcar e a moenda “[...]”

local onde se esmagava a cana para extrair o caldo (garapa).” (BRAICK; MOTA, 2013b, p. 44). Logo após, de acordo com os autores, passariam o caldo para as “casas de caldeiras” para ser cozido, e por fim, na “casa de purgar”, onde se retiravam as impurezas do produto. Eram atividades cansativas que tomavam dias e noites sem descanso, pois os escravos dormiam em qualquer lugar e logo retomavam seus fazeres.

### 3.2.6.3 Escravo do campo

Figura 48. *Escravos Preparando Tabaco* – Angelo Biasioli, 1790 (Gravura).



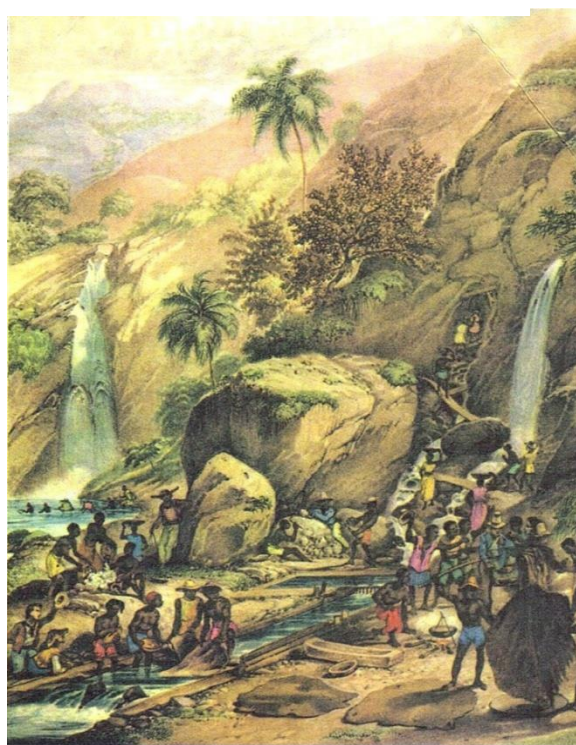
Fonte: Braick e Mota (2013b, p.23).

Figura 49. *Lavagem do Mineral de Ouro* – Johann Moritz Rugendas, Século XIX (Gravura)



Fonte: Braick e Mota (2013b, p.61).

Figura 50. Gravura – *Escravos Britadores* – Carlos Julião, Século XVIII(Gravura)..

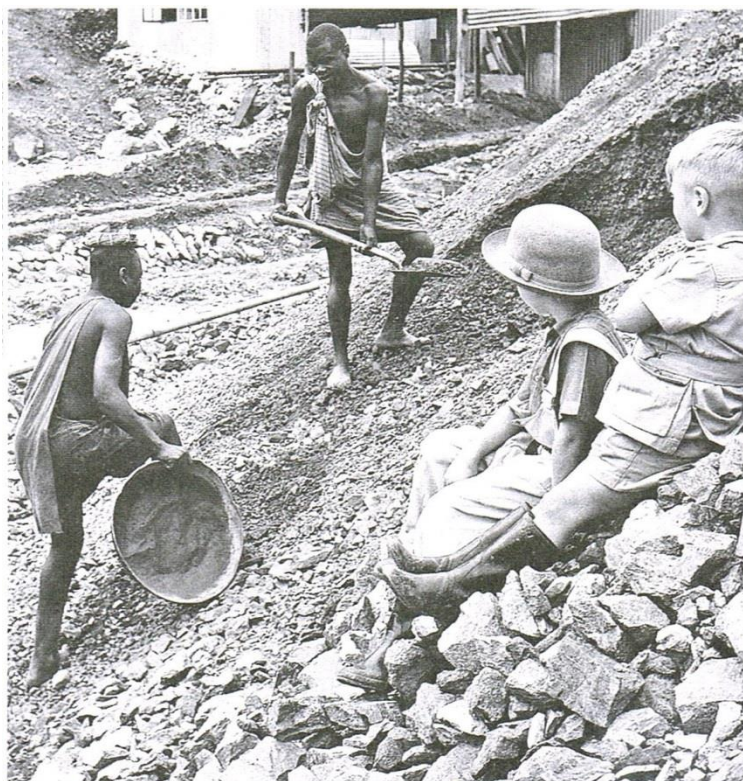


Fonte: Braick e Mota (2013b, p.67).

A Figura 48, apresentada no livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b) volume 02, capítulo *A colonização da América inglesa e francesa*, mostra escravos preparando o tabaco nos Estados Unidos. A imagem reforça o contexto de negros escravizados em situação de trabalho árduo e miséria, a começar pelo trabalho infantil.

No livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b), volume 02, capítulo intitulado *A mineração no Brasil colonial*, as Figuras 49 e 50 referem-se, respectivamente, ao uso da mão de obra escrava para a exploração dos diamantes e à lavagem do ouro. Os trabalhos dos escravos negros, portanto, não se restringiam à agricultura e aos engenhos, mas também à mineração, que era monitorada por autoridades para que o ouro ou diamante não fossem roubados pelos negros.

Figura 51. Africanos na Extração de Minério de Ferro - 1953(Fotografia).



Fonte: Braick; Mota (2013c, p.131).

A Figura 51, do livro de História (BRAICK; MOTA, 2013c), volume 03, no capítulo sobre *Os processos de emancipação na África e na Ásia* apresenta a figura de escravos africanos na extração de minério de ferro. Pela fotografia, constata-se pela

aparência das crianças europeias, que elas estão supervisionando o trabalho dos homens negros. A frequência de situações como estas nos livros didáticos, reforçam as subordinações entre as raças nos espaços educativos.

Figura 52. *Café* – Candido Portinari, 1936-1938 (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013c, p.99).

Figura 53. *Escravos de Fazenda do Café* – Marc Ferrez, 1882 (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013b, p.205).



Figura 54. *Escravos na Colheita do Café* – Gilberto Ferrez, 1882 (Gravura).



Fonte: Ramos (2013c, p. 17).

As Figuras 52, 53 e 54 retratam os escravos em fazendas de café. A primeira (Figura 52), do livro de História (BRAICK; MOTA, 2013c), para terceira série do ensino médio, no capítulo *A Era Vargas*, chama a atenção para algumas características: o corpo curvado dos trabalhadores, que denuncia o cansaço e a dureza das atividades, que também podem ser observados pela fisionomia dos rostos, enquanto, à esquerda, recebem ordens de um senhor branco que os supervisionam. A intenção de apresentar a figura nesse capítulo foi contrapor o trabalho escravo aos direitos trabalhistas da Era Vargas. Mas, com o fim da escravidão e a preservação dos pilares da economia escravista, a população negra fica por muito tempo inútil ao modo de vida urbano, até o surgimento de condições dos protestos negros terem viabilidade.

No livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b) para a segunda série do ensino médio, no capítulo *O governo de D. Pedro II*, na Figura 53, a atividade é da secagem do café, produto que impulsionou a economia brasileira. Caracterizava um serviço árduo executado por homens e mulheres, enquanto são supervisionados por um superior (à esquerda).

A Figura 54, que retrata a colheita do café, está no livro de Língua Portuguesa (RAMOS, 2013c), volume 03, capítulo *O pré-modernismo – retratos do Brasil*, na qual estão presentes homens, mulheres e crianças para tal encargo, que representava a base da economia no império com o trabalho escravo.

### 3.2.6.4 Escravo doméstico

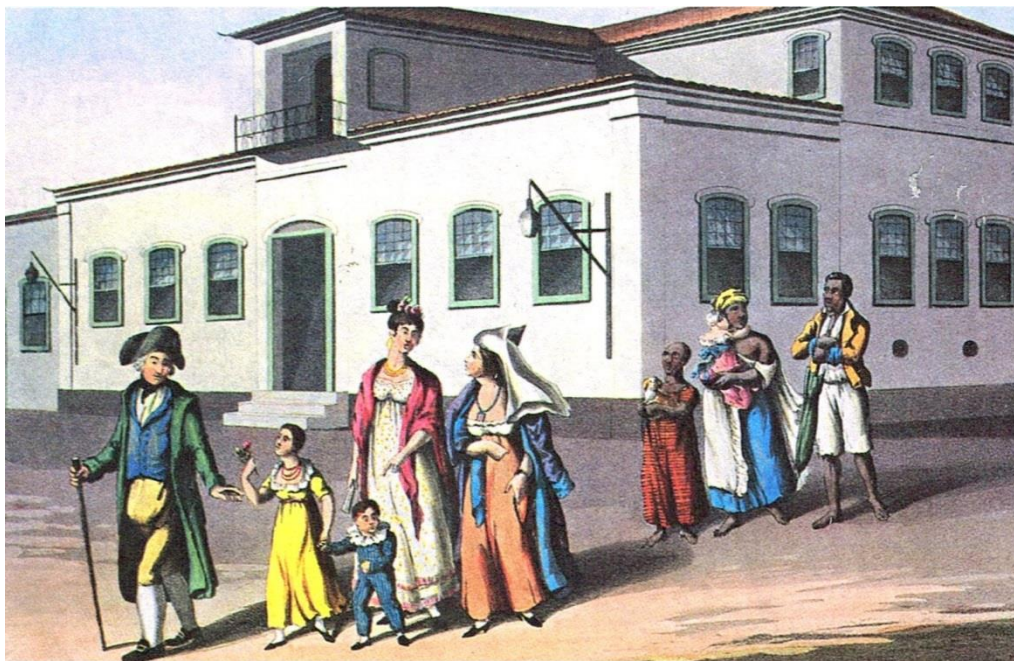
Figura 55. *O Jantar Do Brasil* – Jean-Baptiste Debret, 1827 (Gravura).



Fonte: Ramos (2013b, p.33).

A Figura 55, contida no livro de Língua Portuguesa (RAMOS, 2013b), volume 02, no capítulo *O Romantismo no Brasil*, mostra as diversas atividades executadas por negros e negras escravizados, dentre elas os serviços de casa como arrumar, limpar e servir a mesa. A imagem apresenta o momento do jantar, em que negros e negras estão servindo na casa dos senhores. Nesse caso, a cena é protagonizada por um casal de senhores - o homem que está comendo enquanto a senhora, com o auxílio de um talher, alimenta duas crianças que ficam à espera de receber as migalhas que lhes são oferecidas - e três negros servem aos senhores, uma mulher abana o casal, um homem assiste à mesa, provavelmente aguardando o momento em que possa ser requisitado, e outro na porta do gabinete, também de prontidão. As crianças inseridas no contexto da figura remetem à extensão do sistema para gerações, pois os escravos domésticos possuíam o potencial de dar sutileza à escravidão, mascarando a real condição escrava.

Figura 56. *Uma Família Brasileira* – Henry Chamberlain, 1819 (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013b, p. 72).

A Figura 56, igualmente, exprime as atividades de escravos/as domésticos, como o carregamento de bagagens, animais, objetos, bem como das crianças dos senhores, entre outras. A situação de escravo/a permanece com todas as suas mazelas, mas as condições de vida dos escravos/as domésticos eram consideradas melhores.

A representação está no livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b) para a segunda série do ensino médio, no capítulo intitulado *Religião e sociedade na América portuguesa* e retrata uma família patriarcal, à frente caminha o pai, representando a liderança do homem, seguido pelas crianças e a mulher, mais atrás estão dois negros e uma negra que aparentam ser também uma família, porém carregam uma criança branca, um cachorro e alguns objetos. Nessa gravura o núcleo familiar negro fica visivelmente descartado no sistema que os tiram de sua humanidade.

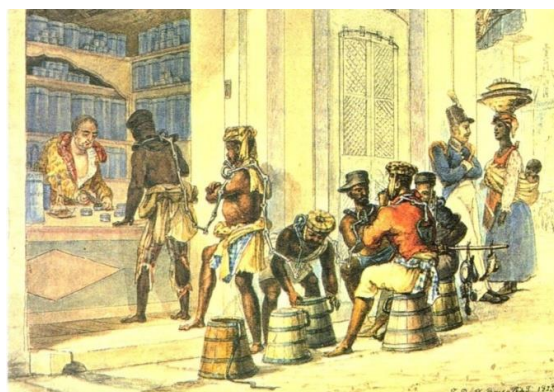
### 3.2.6.5 Escravos de ganho

Figura 57. *Negros Carregando uma Liteira* – Carlos Julião, 1779 (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013b, p.74).

Figura 58. *Loja de Rapé* – Jean-Baptiste Debret, 1823 (Gravura).



Fonte: Ramos (2013b, p. 68).

Figura 59. *Escrava vendendo alimentos* – Carlos Julião, 1779. (Gravura).



Fonte: Braick; Mota (2013b, p. 142).

A primeira e a terceira figura (57 e 59) representam escravos de ganho e compõem o livro de História (BRAICK; MOTA, 2013b), volume 02. A primeira está no capítulo *Religião e sociedade na América portuguesa* e a última representa *O processo de independência da América portuguesa*.

Os escravos de ganho trabalhavam em diferentes funções remuneradas: transportadores de cargas e pessoas, vendedores ambulantes [...] Parte do dinheiro obtido nesses serviços era repassado aos senhores, e o restante era guardado pelos escravos para seus gastos [...] e, eventualmente, para a obtenção da alforria. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 74).

Os escravos de ganho representam uma mudança da forma de escravidão que gera uma nova apropriação do capital por parte dos senhores. Na Figura 57, dois negros carregam uma mulher branca na liteira, sendo direcionados por um homem com pele mais clara e com os pés calçados, que aparentemente possui a mesma função, mas que demonstra uma superioridade em relação aos escravos negros.

Já a Figura 58, do livro de Língua Portuguesa (RAMOS, 2013b), volume 02, no capítulo *Castro Alves: a superação do egocentrismo* retrata uma loja de rapé – tabaco torrado e moído- na qual se vê escravos presos por correntes e gargalheiras<sup>13</sup>. O negro da primeira fila é encarregado dos negócios e da contabilidade, enquanto os demais, sentados em barris, conversam e tentam negociar trabalhos feitos, cujo lucro é entregue ao negociante de tabaco. O guarda ao fundo conversa com uma negra vendedora de legumes que carrega seu filho nas costas.

A terceira gravura (Figura 59) é de uma negra escrava vendedora de alimentos, que ao mesmo tempo carrega seu filho à moda africana. Os alimentos eram geralmente das propriedades de seus donos. A imagem reforça as mazelas de um sistema de escravidão do qual o papel da mulher mãe torna-se impossibilitado. A gravura da escrava ilustra o conteúdo sobre a Conjuração Baiana, movimento de 1798, que dentre outros objetivos desejavam o fim da escravidão, mas o conteúdo foi apresentado também de forma simplista e não teve a exploração cabível no decorrer da exposição.

A coleta de dados referentes a imagens, feita nos livros didáticos, trouxe como ponto principal o negro e a negra representando o trabalho e a força física, seja como mão de obra escrava ou livre. Nos conteúdos sobre a escravidão no Brasil, não aparece nenhum

---

<sup>13</sup> Ver em RAMOS, Rogério de Araújo. Ser Protagonista: Língua Portuguesa, 2º ano: ensino médio. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

aspecto das lutas e resistências do povo negro contra o sistema que os escravizaram, mas sim a frequência no trabalho escravo, torturas, sofrimento e submissões, fatores que escamoteiam a cidadania negra.

Sobre isso, consta no edital PNLD (BRASIL, 2015) o que as obras devem buscar, dentre outras aspirações:

Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural. (BRASIL, 2015, p. 40).

Sem a presença desses aspectos nas obras que alunos e alunas manuseiam diariamente, o sentimento de pertença nos espaços escolares é escamoteado diante da quantidade de imagens depreciativas e negativas da raça negra, que suprimem aquelas imagens que ainda apresentam ideais de luta e representatividade.

Silva (2008, p. 204), em análise dos discursos racistas em livros didáticos compreendidos entre 1975 e 2003, sustenta que “[...] em termos de políticas educacionais, podemos afirmar que os alunos recebem uma produção homogeneizada, que veicula discurso racista, normalizando a condição de branco e desvalorizando a condição do negro.” Nessa perspectiva, as influências na produção e veiculação dos livros didáticos e os jogos de interesse nessa disputa permanecem inalterados e dificilmente são pautas de discussões acerca do racismo e discriminação em sala de aula.

As lutas por emancipação e reconhecimento dos movimentos sociais e também as concepções de pesquisadores que se interessam pela temática ainda estão sujeitadas à hegemonia que perpassa o livro didático em todos os seus processos, até mesmo quando chegam às mãos dos/as professores/as, incumbidos socialmente de transmitir os conhecimentos científicos aos seus alunos. No entanto, grande parte destes profissionais utiliza o livro didático como um subsídio único e de formação própria.

Em síntese, de acordo com o que Moraes e Galiuzzi (2011) chamam de “captar o novo emergente”, as novas compreensões surgem no sentido de apresentar as dimensões que retratam as análises das representações dos negos e negras nos livros didáticos de história, arte e literatura do ensino médio do estado de São Paulo. Por isso a necessidade de reflexão sobre as categorias que emergiram no decorrer do processo de análise para comunicar as novas compreensões e diante disso ficou explícito que a desigualdade e a

marginalização permanecem sobressaltada para a raça negra, naturalizando o lugar do negro e da negra na sociedade. O cotidiano do Brasil está sempre marcado, nas figuras dos livros didáticos, pela tristeza do povo negro, que os perseguem desde o processo de colonização, passando pelas difíceis etapas das emancipações, até os dias atuais, em que se trata de democracia e globalização.

Os ideais de luta e representatividade da raça negra tiveram relevância nos livros didáticos, mesmo que ainda haja a predominância da presença masculina como protagonista das lutas por emancipação. Mas a visibilidade desses ideais, por outro lado, impressiona para o percurso árduo e constante de resistência, luta e também conquistas e movimentos que tiveram que marcar a vida da população negra pelo mundo em busca de melhores condições sociais.

A herança cultural da África no Brasil que está presente nos livros didáticos se restringe às representações de danças, religiosidade e arte visual, demonstrando a forma reducionista com que é apresentada. E mesmo quando se trata dessas formas culturais, fica evidente a ausência de consistência nos textos verbais, que acabam por tratar essas expressões sem o respeito à herança africana. As valorosas influências em aspectos sociais, econômicos e políticos, por exemplo, que são elencados pela Lei 10.639/03 não foram abordados de forma positiva nos livros didáticos.

A intenção de dar destaque e valorização à cultura africana foi de analisar as figuras que ressaltam a própria África e seu povo, em seu continente ou no Brasil e, portanto, a necessidade de que seja de conhecimento dos/as alunos/as a história de seu país. Aspectos positivos foram raramente encontrados, mesmo quando o conteúdo do capítulo se trata da África dos grandes reinos e impérios, estes são ocultados e dão lugar as expressões culturais e religiosas. A musicalidade foi apresentada como uma solução para sanar as dificuldades da diáspora para a população negra, que desembocavam em local desconhecido e de racismo camuflado para começar uma nova vida.

Pouca foi atenção dada aos atos de resistência da população negra, principalmente no período de escravidão, no qual eram tirados de sua humanidade. Apenas quatro atos de resistência são apresentados para desmistificar a ideia de escravo/a conformado/a à situação em que estava submetido/a, a fuga dos escravos e a capoeira foram apresentadas em dois momentos, também tiveram visibilidade dois movimentos para independência e autonomia da raça negra em que foram protagonizados por negros escravizados. Os atos de resistência dão humanidade e dignidade aos que foram considerados desalmados e pelo

mesmo motivo desponta a necessidade de que os livros didáticos deem mais credibilidade a esses fatos.

Por fim a maior representatividade foi dada ao trabalho escravo com a síntese do negro e da negra. Foram resgatadas as figuras que ilustram a população negra como mão-de-obra, e nesse aspecto situações como estas estão preponderantes nos três livros didáticos analisados. Por um lado existe a considerável denúncia por parte dos livros didáticos, se problematizada pelos docentes, mas por outro existe a insistência nas marginalidades e mazelas para a raça negra, inferiorizando a imagem do indivíduo negro e prejudicando seu reconhecimento. Foram apresentadas as mudanças das formas de escravidão que amenizam a estrutura escravocrata, como os escravos de ganho e domésticos, por meio deles o capital se apropria da escravidão para a obtenção de mais lucros para a elite colonial e imperial, perpetuando com o crime humanitário. Retomando ao capítulo específico sobre a África, denominado de “África dos grandes Reinos e Impérios” os conteúdos que supriria o título e proporcionaria o conhecimento pelos alunos, foram substituídos pelas capturas e tráfico dos negros e negras.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto dessa pesquisa, muitas foram as dúvidas e incertezas em âmbitos diversos e dimensões extraordinários, mas, também, na mesma intensidade, as possibilidades de transformações de conhecimentos e paradigmas que implicam, de forma intensa, inesperada e surpreendente, alterações tanto na realidade do pesquisador quanto na realidade que se conhece.

As concepções teóricas que dão respaldo ou às noções iniciais, às vezes carregadas de senso comum, são trazidas para esse processo, gerando supressas ou frustrações. O princípio da honestidade é crucial para a validação dos resultados de uma pesquisa e o texto construído, ao final, e por meio da autocrítica, pode creditar a pesquisadora, no que se refere à coerência e respeito para com seu objeto, objetivos e público-alvo da pesquisa, sendo que o procedimento de coleta de dados, como todo o percurso da pesquisa, é democrático, independente do papel que se desempenha. Com esse espírito científico, que passo a tecer as considerações finais sobre os resultados obtidos nesta pesquisa que compartilho por meio dessa dissertação.

A partir das respostas obtidas com o questionário aplicado, infere-se que ainda é fácil identificar a dificuldade dos/as professores/as para tratar da temática étnico-racial em sala de aula, pois, quando não se omitem, reduzem o tema à banalidade ou aproveitam para apregoar a ideologia da democracia racial e, mais que isso, constatou-se a existência de acomodação de antigas práticas pedagógicas como discurso de atendimento a Lei 10.639/03, além da alta credibilidade dada ao livro didático. Falar das angústias e das aflições que o sistema educativo impõe é geralmente o princípio de qualquer discussão no ambiente escolar, fatos que são verídicos e vem embebecidos pelo ranço, por exemplo, das formações continuadas, dos momentos coletivos de planejamento de aula ou dos processos de escolha dos livros didáticos.

Em relação aos livros didáticos, os primeiros contatos geraram surpresa, porque os avanços aconteceram realmente e, mesmo sendo tímidos e graduais, são um salto para o progresso, fazendo com que devam ser divulgados e comemorados, principalmente no sentido da participação dos negros e negras, como seres humanos. Verificou-se esses avanços em todas as disciplinas analisadas, fator não costumeiro, como destacam pesquisas sobre a temática. Geralmente, a figura do negro e da negra, quando encontrada,

sempre esteve antropomorfizada, sozinha, triste ou como coadjuvante de determinado tema.

Levando em consideração os doze anos da implantação da Lei 10.639/03 (visto que os livros didáticos foram escolhidos em 2015) e o aperfeiçoamento das orientações do PNLD, no decorrer das análises a observação desses avanços deu-se de imediato no processo de unitarização e categorização dos fenômenos, nos quais, mesmos em quantidade de imagens inferiores, a exaltação de diferentes aspectos positivos da raça negra foi satisfatória. Se fôssemos separar as categorias de análise das imagens desenvolvidas nessa dissertação, sem adentrar na interpretação das representações, teríamos o total de quatro categorias consideradas “positivas” para duas “negativas”.

Entretanto, os frutos dessa pesquisa, isolados, não possuem o mesmo grau de significância que a grande frequência de representação da raça negra em situação desigual e degradante. Além do trabalho escravo como a síntese do negro e da negra, o alerta para a ausência de pessoas negras nas capas ou na introdução de capítulos, mesmo que, no desenrolar do mesmo, existam conteúdos sobre África, afrodescendentes e afro-brasileiros, ou seja, sobre a raça negra que inclui pretos e pardos.

Outro aspecto a discutir é o fato dos negros e negras geralmente estarem representados sozinhos, ou em grupos da mesma pertença racial, caracterizando as desigualdades geridas pelo fenótipo no qual a cor da pele é o fator de exclusão mais forte. Com isso, a luta para conquistas de reparação e emancipação é constante, porém as vitórias dependem de mobilização de cunho ideológico e social.

Os resultados desta pesquisa, mesmo oferecendo perspectivas de continuidade, alcançaram os objetivos propostos, pois, de um lado, os docentes enredados e seduzidos pela ideologia da democracia racial desconsideram as diferenças existentes no convívio escolar. De outro lado, os livros didáticos principal ferramenta adotada pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas, aos quais dão credibilidade total, sem a preocupação de avaliar as informações e conhecimentos que os compõem e que são transmitidas aos alunos e alunas e que na maioria, dissemina o preconceito, racismo e discriminação racial por meio das representações da raça negra.

Outro fator importante a ser considerado para essa pesquisa é o tempo. Em um processo que se pretende formativo e de criatividade espontânea, causa frustração à pesquisadora ao final não perceber mudanças de paradigmas e comportamento docente, após mais de 12 anos da aprovação da Lei 10.639/03, como por exemplo, nas salas de

aula, a relação docente e discente com os livros didáticos. Ou ainda, ações esporádicas de valorização da história e cultura da raça negra, feitas por meio de algum acontecimento considerado relevante; projetos que englobam temas transversais ou a comemoração do dia da Consciência Negra no dia 20 de novembro, data em que geralmente são feitas demonstrações de artesanatos, comidas típicas, danças e teatro sobre o tráfico negreiro. Contudo, mesmo essas ações aleatórias são realizadas sem historicizar a simbologia de cada uma dessas manifestações para a raça negra, bem como o significado da própria data em questão. Diante disso, essas representações não trazem o reconhecimento das contribuições e das influências que herdamos do povo negro e cultivamos em diversos aspectos.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, os argumentos são inúmeros e a necessidade de problematização das questões raciais nos livros didáticos e nos espaços escolares possibilita investidas em novas pesquisas. Na perspectiva que adquiriu essa dissertação, chega-se à conclusão que as influências na produção e veiculação dos livros didáticos e os jogos de interesse nessa disputa permanecem inalterados e dificilmente constituirão pauta das discussões acerca do racismo e discriminação em sala de aula. As lutas por emancipação e reconhecimento dos movimentos sociais e pesquisadores/as que se interessam pela temática ainda são frágeis à hegemonia que perpassa o livro didático em todos os seus processos.

Por fim, volta-se o olhar para a figura principal nesse processo: o professor e a professora. Nesse olhar, percebe-se que, para além de um corroído pelo sistema educativo, ainda existem pessoas/profissionais que talvez acreditem realmente na igualdade, na democracia racial e no respeito entre as raças e às diferenças no espaço escolar. A escola se apresenta como fonte de (in)formação, tendo professores e professoras capacitados para a função de transmiti-las, porém ainda falta vontade política de docentes e gestores da educação para realizar mudanças que transformem a escola num espaço democrático, de direito e de fato, no qual impere o respeito e a valorização da história e da cultura de todos os povos, como mecanismos capazes de subsidiar iguais possibilidades na aquisição de conhecimento e formação cidadã para a raça negra, branca indígena e amarela. É tempo de inclusão!

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Gisele de, **Relações etnicorraciais: saberes e experiências no cotidiano escolar**. Londrina: UEL, 88 p, 2010.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: \_\_\_\_\_. **Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APPLE, Michel W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco: o negro o imaginário das elites século XIX**. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Evelyn Louise. **Imagens, currículo e Livro Didático de História**. Dissertação (Mestrado) - UFRRJ/IM, 2008.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BOZZANO, Hugo Luis Barbosa; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em Interação**. 1. ed. – São Paulo: IBEP, 2013a. Volume 1 – 1º ano.

\_\_\_\_\_. **Arte em Interação**. 1. ed. – São Paulo: IBEP, 2013b. Volume 2 – 2º ano.

\_\_\_\_\_. **Arte em Interação**. 1. ed. – São Paulo: IBEP, 2013c. Volume 3 – 3º ano.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Miyriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2013a (volume 1 – 1º ano).

\_\_\_\_\_. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2013b (volume 2 – 2º ano).

\_\_\_\_\_. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2013c (volume 3 – 3º ano).

BRANDÃO, André. Afirmção da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org). **Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: historia**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro didático**: histórico e perspectivas. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Panfleto Informativo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília, DF: FNDE, abril 2002.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003a.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro - PNLD - para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004. Trata da regulamentação da alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 17 de junho 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. MEC. SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 02 de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília/DF, 2011a.

\_\_\_\_\_. Todos pela Educação. **Plataforma devolutiva pedagógica**. INEP. MEC, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de**

**Livros Didáticos PNLD 2013.** Brasília, DF: SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características Étnico-raciais da População:** Classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE; 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio.** Brasília: Portal do MEC, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014.** Brasília, DF: SEB, 2013c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Apresentação. Brasília, DF: SEB, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Arte. Brasília, DF: SEB, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** História. Brasília, DF: SEB, 2014c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.** Brasília/DF: Portal do MEC, 2015.

CARVALHO, Carlos Roberto de; SILVA, Luciane Nunes da; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Algumas Reflexões sobre a implementação da Lei n. 10.639/03 nos espaços-tempos escolares e sobre a construção de uma metodologia. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Quartet: NEAB/UERJ, 2007.

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

CHIZZOTTI, Antonio de. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 11 ed. 2010.

COSTA, Cândida Soares da. **Imagens do negro em livros didáticos adotados para o I triênio do século XXI, segundo indicação do MEC.** Caxambú-MG: ANPED, 2004.

\_\_\_\_\_. **Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático.** In: 28º Reunião Anual Anped, GT n.21. Caxambu/MG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação para as relações etnicorraciais:** história cultura afrobrasileira e africana no currículo de ensino médio. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação para as relações étnico-raciais:** planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento*, ISSN 0102-2717, v.22, p. 17-34, 2013.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Pluralidade Racial em Livros didáticos**: uma análise em conteúdos de história brasileira. Edufma; Imperatriz, São Luíz, MA: Ética, 2011.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Sientia Zudia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, n.32, p.100-122, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez. 1989.

\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Dominius Editora/ Ed. USP, 1965.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial vista por três professores. **Revista USP**, São Paulo. N 68, dez/fev. 2005-2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012a.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Ação Educativa**, São Paulo, n.10, p. 39-62, 2012b.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.15, p.134-158, Set.-Dez./2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo. Ed 34, 2004.

HERNADEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. 4 ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HUSSERL, Edmund. *A Idéia da Fenomenologia*, Lisboa: Edições 70, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENEGASSI, Renilson José; SOUZA, Neucimara Ferreira de. A visão do negro no livro didático de português. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano IV, n. 47, p. 1-5, abr. 2005.

MENEZES, Francine Cristina de. **Trajetórias da cidadania no Brasil**: o caso da população negra. In: XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Diversidades e (Des)igualdades. 2011, Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA) PAF I e II, 2011.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar.** Textos para Discussão, Recife, n. 147, p. 1-14, ago. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311>>. Acesso em: 04 de mar. 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: BRANDÃO, André Augusto. (Org.) Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Editora da Universidade federal Fluminense, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e Diversidade Cultural. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro, n.10., p. 37-54, Jan. 2008 – jun.2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo.** São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro - Folha de São Paulo).

NASCIMENTO, João do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos.** São Paulo:EDUSP,1993.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.39, p. 81-98, jan/mar. 2014.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais:** Texto para discussão nº 996. Brasília: IPEA, 2006.

PINTO, Regina Pahim. A educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.62, 1987.

**PLANO DE GESTÃO 2011-2014.** Escola Estadual Professor Itael de Mattos. Santa Fé do Sul: SED, 2011.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser portagonista: Língua portuguesa.** 1º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013a.



RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser portagonista**: Língua portuguesa. 2º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013b.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser portagonista**: Língua portuguesa. 3º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013b.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SALES JUNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 229-258, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: \_\_\_\_\_. **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela lei federal n 10639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 4.459, de 17 de dezembro de 1957. Autoriza a criação da Escola Estadual Professor Itael de Mattos. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1957.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, 2015a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte**, 2015b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História**, 2015c.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**, 2015d.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, set/dez, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Salvador : EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão do 1º grau- nível I. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 96-98, Nov. 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOZES PELA DIVERSIDADE. **Vozes que se levantam pela diversidade**: a voz colectiva de grupos de emigrantes. Projecto Equal nº 2004/equal/A2/EM/032 “Vamos Utopiar”. Lisboa: ACIME, 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Modelo de questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANÁIBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário dirigido às professoras e professores que ministram aulas no Ensino Médio da Escola Estadual Professor Itael de Mattos - Município de Santa Fé do Sul, SP.

**Título da pesquisa: AS IMAGENS DOS NEGROS E NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

### I. DADOS PESSOAIS

- 1.1. Idade: \_\_\_\_\_
- 1.2. Sexo: Masc. ( ) Fem. ( )
- 1.3. Estado civil: Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Convivente ( ) Separado/a ( ) Divorciado/a ( ) Viúvo/a ( )
- 1.4. Tem filhos/as: Sim ( ) Não ( )
- 1.5. Em relação à raça você se autodeclara:  
Branco ( ) Negro ( ) Indígena ( ) Amarelo ( )
- 1.7. Em relação à cor você se autodeclara: Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Amarelo ( )
- 1.8. Há quantos anos exerce a função de professor ou professora? \_\_\_\_\_
- 1.9. Em quantas escolas você ministra aula? \_\_\_\_\_
- 1.10. Em quais turmas você ministra aula? ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º
- Quais disciplinas? \_\_\_\_\_

### II – DADOS PROFISSIONAIS

- 2.1. Formação Acadêmica:
- Graduação: ( ) completo ( ) incompleto - Curso: \_\_\_\_\_
- Pós-Graduação:
- Especialização: ( ) completo ( ) Incompleto - Curso: \_\_\_\_\_
- Mestrado: ( ) completo ( ) incompleto - Curso: \_\_\_\_\_
- Doutorado: ( ) completo ( ) incompleto - Curso: \_\_\_\_\_

### III – DA ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE SUA DISCIPLINA

- 3.1. Você conhece o conteúdo da Lei nº 10.639/03 que trata da inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos conteúdos da Educação Básica?
- ( ) Sim ( ) Não

3.2. O currículo do ensino médio da escola em que você trabalha incluiu os conteúdos da Lei nº 10.639/03?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta:

---



---



---

3.3. Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que trata do processo de escolha por parte dos professores/as, dos livros utilizados na rede pública de ensino?

( ) sim ( ) não

Em caso de resposta afirmativa, explique como esse processo ocorre nessa escola.

---



---

3.4. No caso do livro didático que você utiliza para o preparo de suas aulas, as imagens e textos apresentados em relação à raça negra são positivos? ( ) sim ( ) não

3.5. Professor (a), você percebe situações de preconceito, discriminação ou racismo nas imagens e textos contidos nos livros didáticos que estão sendo utilizados por alunos e professores desta unidade escolar? ( ) sim ( ) não

Se a resposta for SIM, cite exemplos.

---



---

3.6. Você identificou aspectos que considera importantes em se tratando da raça negra que não são abordados nos livros didático que usa na sua disciplina? ( ) sim ( ) não

Cite: \_\_\_\_\_

---



---



---

3.7. Professor (a), você percebe entusiasmo nos alunos e alunas, especialmente os que são negros, quando o tema tratado em sala de aula está ligado a questões raciais, especialmente a escravidão negra do Brasil? ( ) sim ( ) não

Justifique sua resposta:

---

3.8. Existem alunas e alunos negros (cor preta e parda) nessa escola. Você já vivenciou ou teve conhecimento de situações de preconceito, discriminação ou racismo dentro da escola? ( ) sim ( ) não

Se a resposta for sim, relate de forma sucinta o caso.

---

---

3.9. Você considera a presença da diversidade étnico-racial de seus alunos e alunas como elemento importante no planejamento de suas atividades e práticas pedagógicas?

( ) sim ( ) não

Porque?

---

---

---

4.0. Algumas pesquisas apontam que o fracasso dos estudantes negros é maior que dos demais segmentos raciais. Acredita que o livro didático e a prática pedagógica de professores e professoras tem influência nisso? ( ) sim ( ) não

Se a resposta for negativa, justifique e aponte outros elementos que acredita sejam a causa do fracasso.

---

---

---

## APÊNDICE B- Ficha coleta de dados Arte



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## FICHA DE ANÁLISE DE DADOS DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS

INFORMAÇÕES GERAIS		
Título da obra	Arte em Interação	
Autores/as	BOZZANO, Hugo B; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina	
Ano do ensino Médio e Disciplina a que se destina.	Volume Único Arte	
Editora	IBEP	
Ano e local de publicação	São Paulo, 2013	
Número de páginas	400	
INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS		
DADOS COLETADOS	N. PAGINA	DESCRIÇÃO
<b>Informações coletadas sobre situações, figuras, ilustrações e fotos contidas nos livros didáticos que retratam a raça negra</b>	De 400 paginas, oito apresentam informações contendo a raça negra.	Nas páginas 09 e 10 do Capítulo 01 nominado: “Imagem e Expressão”, o autor apresenta a obra de Tarsila do Amaral “Morro da Favela”, na qual constam quatro pessoas da raça negra. Na página seguinte é representado o grupo folclórico Bumba meu Boi e figuras que representam a cultura Iorubá da Nigéria.
		No capítulo 02: “Identidade e diversidade”, na página 64, são mostradas imagens de bonecas de cerâmica produzidas por mulheres do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. As duas bonecas são representam mulheres de traços fenotípicos negros.
		Na página 65 são representadas as artes dos povos africanos por meio de máscaras.
		No mesmo capítulo, nas páginas 70 e 71 as práticas culturais africanas são evidenciadas por meio do teatro com o músico e ator Sotigui Kouyaté, considerado um “griot”. Os instrumentos musicais e as danças, como as tradicionais da África são também representados, e em outra figura o Samba. Todas as formas de expressão caracterizadas apenas por mulheres negras.
		No capítulo 05 intitulado “Linguagens do corpo” na página 206, o autor apresenta por meio de imagens, as expressões culturais pelo corpo. Representada por duas figuras de mulheres africanas, com um prato no lábio e outra com escarificações no abdômen, sendo que esta é uma técnica de modificação do corpo que consiste em produzir cicatrizes no corpo através de instrumentos cortantes. Diversas culturas utilizam está técnica. Na África em algumas culturas as mulheres utilizam a escarificação como forma de beleza.

<b>Objetivo da informação coletada</b>		<p>O objetivo destas imagens foi: Questionar o que é arte e como elas se expressam em nosso cotidiano.</p> <p>Mostrar as diversas formas de trabalho para sobrevivência.</p> <p>Representar partes da cultura africana.</p> <p>Apresentar a memória da África por meio do músico e cantor e, também as formas de expressão cultural africana.</p> <p>Apresentar as expressões culturais por meio das modificações corporais.</p>
<b>Justificativa apresentada no texto</b>		<p>Os autores apresentam as imagens com a intenção de demonstrar que a arte é forma de expressão. Por isso, representa diferentes períodos e contextos sociais. As imagens podem nos contar histórias, educar, representar uma realidade ou criticá-la. Neste contexto as duas artes sobre a raça negra representam a realidade da cultura brasileira e as influências africanas.</p> <p>Por meio das bonecas, o autor mostra uma forma de sobrevivência das mulheres em um local onde a seca expulsou muitos homens em busca de trabalho para outras regiões. As mulheres negras do Vale do Jequitinhonha encontraram como meio de subsistência a fabricação das bonecas de barro que retratam temas do cotidiano.</p> <p>As máscaras são ressaltadas pelo autor como uma expressão que gera o exotismo, associado pelo desconhecimento do continente e sua cultura. Estas podem chamar a atenção, mas não por sua carga simbólica de quem as produziu e o motivo de serem usadas.</p> <p>A motivação dos autores foi ressaltar brevemente a história da África contada por um <i>griot</i>, que são pessoas que representam a memória do continente africano. Nas figuras seguintes, a proposta é apresentar as formas de expressão cultural, por meio dos instrumentos musicais, do canto e danças tradicionais da África, e na última imagem por uma tradicional roda de samba, composta por negros. O samba que se expressa como manifestação artística brasileira, mas que possui relação com manifestações africanas, tais como: candomblé, capoeira e maculelê.</p> <p>O autor utiliza-se ainda de duas imagens africanas, que geram exotismo, estranheza e sensação até de desconforto para quem observa, pois o corpo traz os símbolos das culturas das quais estão inseridos. Na primeira, a mulher africana está com escarificações no abdômen, estas que quando cicatrizadas possui formatos significativos, tanto para estética quanto para tradição cultural, podendo representar as fases da vida.</p>
<b>Outras observações</b>		<p>Observa-se que na obra existe predominância da raça branca representada como ser humano, enquanto a raça negra é por meio de objetos e representações culturais.</p>

**\* Pesquisadoras responsáveis:**

Mestranda: Jéssica Franco Santos

Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro - Orientadora

**APÊNDICE C – Ficha coleta de dados História vol. 1**



**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FICHA DE ANÁLISE DE DADOS DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS**

<b>INFORMAÇÕES GERAIS</b>		
Título da obra	História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Das origens da humanidade à expansão marítima europeia.	
Autores/as	BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho	
Ano do ensino Médio e Disciplina a que se destina.	1º História	
Editora	Moderna	
Ano e local de publicação	São Paulo, 2013	
Número de páginas	248	
<b>INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS</b>		
<b>DADOS COLETADOS</b>	<b>N. PAGINA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Informações coletadas sobre situações, figuras, ilustrações e fotos contidas nos livros didáticos que retratam a raça negra</b>	De 248 páginas apenas seis contem figuras que remetem a raça negra	Apenas no capítulo 14 intitulado: “A África dos grandes reinos e impérios”, entre as páginas 222 e 233 foram mostradas figuras e situações que remetem a raça negra. A primeira imagem introdutória do capítulo apresentam jovens de diferentes países da África atual: Senegal, Egito, Moçambique, Nigéria, Somália e África do Sul. Na página seguinte, a apresentação do grupo de capoeira mostra as influências do continente africano para o Brasil, gravura que volta a aparecer mais adiante no capítulo. Na página 227, aparece um grupo de Nigerianos, sorridentes, jogando o Ayo, símbolo da cultura africana. Por fim, é mostrada a escravização dos africanos com duas imagens: a primeira é o esquema das disposições internas do navio negreiro e a segunda as caravanas de escravos no interior da África.
<b>Objetivo da informação coletada</b>		Nesse capítulo o autor visa mostrar as culturas africanas e suas influências no Brasil, por meio do processo de colonização, no qual, os negros africanos foram subsídios.
<b>Justificativa apresentada no texto</b>		O autor começa apresentando os vários países do continente africano e prossegue com suas culturas e contribuições, como a capoeira. No final do capítulo para representar a escravidão mostra o comércio de escravos, por meio do tráfico negreiro.
<b>Outras observações</b>		

**\* Pesquisadoras responsáveis:**

Mestranda: Jéssica Franco Santos

Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro - Orientadora

**APÊNDICE D- Ficha coleta de dados História vol. 2**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**FICHA DE ANÁLISE DE DADOS DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS**  
**INFORMAÇÕES GERAIS**

Título da obra	História das Cavernas ao terceiro Milênio: Da conquista da América ao Século XIX
Autores/as	BRAICK, Patrícia Ramos; MOTTA, Myriam Becho
Ano do ensino Médio e Disciplina a que se destina.	2º História
Editora	Moderna
Ano e local de publicação	São Paulo, 2013.
Número de páginas	248

**INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS**

<b>DADOS COLETADOS</b>	<b>N. PAGINA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Informações coletadas sobre situações, figuras, ilustrações e fotos contidas nos livros didáticos que retratam a raça negra</b>	De 248 páginas apenas 14 páginas remetem a raça negra	<p>No capítulo I, na página 15 está exposta uma pintura que representa uma família composta por um homem negro, uma mulher indígena e um filho mestiço.</p> <p>No capítulo II nomeado: “A Colonização da América inglesa e francesa”, é apresentada uma imagem que diz respeito a escravos africanos preparando tabaco nos Estados Unidos.</p> <p>No capítulo IV nomeado: “A economia na América portuguesa e o Brasil holandês”, na página 44, existe uma pintura de um engenho de açúcar, e sua mão de obra escrava negra.</p> <p>Na página 50, o autor apresenta a foto de uma mulher mameluca (mistura de índio com branco), com flores e frutos ao redor.</p> <p>No capítulo V: “A mineração no Brasil colonial”, a figura na página 61 mostra os escravos negros na exploração de diamantes.</p> <p>Na página 64 do mesmo capítulo, uma imagem mostra o julgamento de Filipe dos Santos, ou Revolta de Filipe dos Santos, homem negro.</p> <p>Na página 67 a figura mostra escravos negros na lavagem do ouro.</p> <p>No capítulo VI nomeado: Religião e sociedade na América portuguesa foram encontradas seis imagens referentes à raça negra. A primeira imagem esta na página 71 e mostra a festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros, festa esta composta apenas por negros. Na página seguinte a figura representa a família da cidade do Rio de Janeiro, refletindo a sociedade patriarcal e escravista, com três pessoas negras e escravos. Na página 74 são homens negros carregando uma liteira, a qual esta ocupada por uma mulher branca. Na página 75 é representada a fuga dos escravos como forma de</p>

	<p>resistência. E por fim, na página 77 um grupo de congada composto por homens negros.</p> <p>No capítulo X: As lutas de independência na América, na página 129 tem uma figura que representa um ex-escravo e primeiro líder da luta pela independência do Haiti.</p> <p>No capítulo XI, “O processo de independência da América Portuguesa”, destaca duas imagens. A primeira na página 142 mostra uma escrava negra vendendo alimentos. Na foto a mulher carrega os alimentos na cabeça e uma criança nas costas. Na página seguinte, é representada a Praça do Hospício, com população totalmente negra, local onde alguns participantes da Conjuração Baiana foram enforcados.</p> <p>Na página 190, que chama o leitor para uma viagem pelo Maranhão, mostra a ilustração de uma cena em meados do século XIX na qual uma família negra, composta por dois homens negros, que carregam uma mulher branca em uma rede, uma mulher negra que carrega frutas em sua cabeça e um filho que observa a mulher branca.</p>
<p><b>Objetivo da informação coletada</b></p>	<p>O autor procura por meio das imagens apresentadas:</p> <p>Trabalhar a miscigenação e o preconceito, por meio do casamento mestiço.</p> <p>Apresentar no contexto estudado a monocultura e escravidão.</p> <p>Representar umas das formas de desenvolvimento econômico da colônia portuguesa, por meio da escravidão nos engenhos de açúcar.</p> <p>Mostrar as classificações evolutivas que os europeus faziam dos povos.</p> <p>Mostrar a mineração no Brasil, por meio da exploração de diamantes e mão de obra escrava negra.</p> <p>Apresentar a Revolta de Vila Rica.</p> <p>Representar principalmente as religião e formas de expressão da cultura africana.</p> <p>Citar a Independência e Revolução no Haiti, a Conjuração Baiana no Brasil e a Derrocada do Movimento.</p>
<p><b>Justificativa apresentada no texto</b></p>	<p>O autor ressalta que as miscigenações por meio dos processos de colonizações, trouxeram formas de discriminação e preconceito social, pois: surgiram barreiras de resistência que até hoje dificultam a integração das populações negras ou mestiças na sociedade.</p> <p>A mão de obra que se empregou nesse período foi preferencialmente africana, dando origem a uma sociedade marcada pela desigualdade social e étnica. O preconceito racial assumiu dimensões de violência e intolerância extremas.</p> <p>Os engenhos foram formas de expandir a colonização portuguesa na América, originando restritos grupos de poder e prestígio. Eram compostos, pela casa grande, moradia dos</p>

		<p>fazendeiros, as senzalas, moradia dos escravos e a casa dos trabalhadores livres, (feitores e mestres de açúcar).</p> <p>A classificação era feita dos selvagens, aos plenamente civilizados, que seriam os europeus. Pela vestimenta da mulher e a paisagem ao redor, percebe-se que a mesma está a caminho da evolução.</p> <p>A exploração sendo representada pela mão-de-obra de negros e mulatos.</p> <p>A religião retratada por meio da Festa do Rosário reflete as divisões religiosas que existiam na colônia. Já o grupo de congada, expressa cultura negra, já que, por meio do canto recria a coroação de um rei do Congo.</p> <p>Os gritos de liberdade e formas de resistência na página 75 por meio da fuga dos escravos que mostra positivamente a imagem, com aspectos soberanos, apresentando os movimentos feitos pelos escravos desmentindo a ideia de passividade.</p> <p>Na primeira imagem, da página 142 é perceptível às divisões de classes e os anseios dos ideais dos movimentos como a Conjuração Baiana. A imagem seguinte, na página 143 mostra o drástico fim do movimento do qual os negros foram enforcados, espartilhados, exilados ou açotados, levando-nos a refletir sobre a permanência de resquícios escravistas e de desigualdades de funções sociais tendo como base a raça.</p>
<b>Outras observações</b>		

**\* Pesquisadoras responsáveis:**

Mestranda: Jéssica Franco Santos

Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro - Orientadora

**APÊNDICE E- Ficha coleta de dados História vol. 3**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**FICHA DE ANÁLISE DE DADOS DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS**

<b>INFORMAÇÕES GERAIS</b>		
Título da obra	História das cavernas ao terceiro milênio: Do avanço imperialista no século XXI aos dias atuais	
Autores/as	BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho	
Ano do ensino Médio e Disciplina a que se destina.	3º História	
Editora	Moderna	
Ano e local de publicação	São Paulo, 2013	
Número de páginas	272	
<b>INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS</b>		
<b>DADOS COLETADOS</b>	<b>N. PAGINA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Informações coletadas sobre situações, figuras, ilustrações e fotos contidas nos livros didáticos que retratam a raça negra</b>	De 272 páginas, 23 remetem a raça negra.	<p>No primeiro capítulo nomeado: “O imperialismo na África e na Ásia”, que segue da página 10 até a página 19, encontramos apenas uma fotografia na página 11 que remete a raça negra: fotografia de congolese aprisionados por colonizadores belgas.</p> <p>No capítulo II intitulado: “O Brasil na primeira República”, entre as páginas 20 a 43, foi encontrada apenas uma imagem que menciona a raça negra. É a fotografia de João Candido Felisberto, o Almirante Negro, da Revolta da Chibata.</p> <p>No capítulo III nomeado: A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, composto pelas páginas 44 a 61, foi encontrada apenas uma imagem feita com a montagem de várias fotografias de pessoas que viveram durante a Primeira Guerra Mundial, dentre elas algumas da raça negra.</p> <p>No capítulo VI: A Era Vargas, foram encontradas duas menções à raça negra. A primeira diz respeito ao trabalho feito pelo DIP no morro do Salgueiro, RJ, das quais as pessoas apresentadas eram negras.</p> <p>A segunda imagem se refere a uma pintura de Portinari, “Café” representando os ciclos econômicos do Brasil, intensificados pelo trabalho da raça negra.</p> <p>No capítulo VII, intitulado “A Guerra Fria”, foram encontradas três imagens nas quais aparece a raça negra, dentre as páginas 110 e 129. Na primeira fotografia, estão em um pódio das Olimpíadas do México em 1968, três Atletas, dentre eles dois são negros, norte-americanos, inclusive o vencedor, que estendem o braço com a mão coberta por uma luva preta em sinal de protesto contra o racismo. O gesto era símbolo dos Panteras Negras. A segunda imagem, na página 126, é representada pelos integrantes do Partido dos Panteras Negras, que marcham em protesto contra o julgamento do fundador e líder do grupo acusado e condenado pelo homicídio de um policial. A terceira imagem se refere ao discurso de Martin Luther King, após marchar pelos direitos civis, em busca de conquistas de direitos por meio de movimentações pacíficas.</p>

	<p>No capítulo VIII: “Os processos de Emancipação na África e na Ásia”, foram encontradas onze figuras da raça negra, dentre elas quatro são de celebridades renomadas, por seus feitos por igualdade social e justiça. São elas: Aimé Césaire, escritor e um dos fundadores do movimento da Negritude; Amílcar Cabral, um dos principais líderes do movimento de independência de Guiné Bissau e Cabo Verde; Agostinho Neto, médico, poeta, líder do Movimento Popular pela Libertação de Angola e primeiro presidente do país e por fim Nelson Mandela, líder da luta contra o apartheid e ex-presidente sul-africano.</p> <p>A primeira foto do capítulo VIII é de uma africana, vendedora de frutas, na cidade de Lisboa. A próxima imagem da página 131 mostra trabalhadores africanos na extração de minério de ferro, sendo supervisionados por crianças europeias.</p> <p>A figura seguinte, na página 140, são Moçambicanos comemorando a notícia do acordo de cessar fogo entre o líder da Resistência Nacional de Moçambique e o então presidente do país.</p> <p>Na página 141, temos a imagem de sul-africanos que marcham em protesto contra a prisão de vários líderes estudantis.</p> <p>Na página 144, é apresentada uma foto da apresentação cultural da África na assembleia legislativa de São Paulo, por meio de músicas e danças.</p>
<p><b>Objetivo da informação coletada</b></p>	<p>Com as imagens que compõem o livro, o autor objetivou: Apresentar a “missão” do homem branco, sobre as raças inferiores, com base no darwinismo social.</p> <p>Mostrar os Movimentos Urbanos no Brasil na Primeira Republica.</p> <p>Mostrar os extratos sociais inferiores com os quais a Guerra foi mais catastrófica.</p> <p>Apresentar a forma de veiculação e controle da Ditadura Varguista.</p> <p>Apresentar os ciclos econômicos do Brasil.</p> <p>Retratar as lutas, protestos e movimentações dos negros, norte-americanos, no período da Guerra Fria, bem como, os líderes negros nos processos de emancipação da África e de seu povo.</p> <p>Apresentar os processos imigração nos quais os africanos, em busca de uma vida justa, sofreram com as lutas diárias por falta de justiça e discriminação.</p> <p>Mostrar as condições que impulsionaram a luta anticolonial e as formas de revolução e conquistas por independência.</p> <p>Identificar as classificações raciais por meio do apartheid e o fluxo migratório dos africanos para o Brasil.</p>
<p><b>Justificativa apresentada no texto</b></p>	<p>A intencionalidade para com a África, além de questões políticas e econômicas era principalmente ideologias racistas,</p>

		<p>de que a raça superior e branca deve civilizar a raça negra e inferior.</p> <p>João Candido Felisberto, negro e marinheiro, foi líder na Revolta da Chibata, na qual reivindicavam o fim dos castigos corporais, folgas semanais e melhores soldos. Os marinheiros eram na maioria negros e mestiços recrutados geralmente a força e recebiam castigos corporais mesmo após a proclamação da República.</p> <p>O autor ressalta que as armas desenvolvidas na Corrida Armamentista, foram testadas em terras da Ásia e da África, usadas para submeter às populações locais ao domínio dos colonizadores.</p> <p>Como a intenção de Vargas era ser um governo populista, abarcando a grande massa populacional, a figura ilustra a imprensa e propaganda de seu governo em uma favela.</p> <p>É importante observar que a classe trabalhadora do Brasil era composta maciçamente por índios, mulatos e negros.</p> <p>De uma maneira positiva o autor desnuda o racismo e apresenta as movimentações por igualdade de oportunidades, conquistas de direitos e vida digna para a raça negra dos Estados Unidos.</p> <p>Por meio desses ilustres líderes são desmascaradas as desigualdades raciais e as intensas e permanentes lutas e movimentação, em prol da negritude, para a conquista de direitos e contra as formas de discriminação, para dar visibilidade nesse contexto.</p> <p>Os africanos em Portugal, como mostra o autor, sofreram pela discriminação, precariedade dos postos de trabalho e também por ter deixado entes querido em seu local de origem.</p> <p>Por meio da imagem procura-se discutir a marginalização da raça negra, sempre em cargos subalternos, alimentado uma elite colonial, pois mesmo com emancipações, a população africana permanece sofrendo por conflitos e guerra civil, dos quais eram sempre violentados e reprimidos.</p> <p>O autor usa imagens para mostrar o sistema de segregação que determinava locais para que pessoas negras se fixassem; que proibia casamentos inter-raciais; separavam residências e determinavam que negros não pudessem usar os mesmos espaços públicos de brancos. A imagem de estudantes que faziam manifestações contra a política educacional para negros, política que só visava ensinar ofícios subalternos, gerou a manifestação na qual quatro alunos foram mortos.</p> <p>Fugindo das guerras civis muitos africanos migraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Por um lado sofrem por dificuldades e discriminação, mas por outro proporcionam o conhecimento, mesmo que superficial, da cultura africana entre nós.</p>
<b>Outras observações</b>		

\* Pesquisadoras responsáveis: Mestranda: Jéssica Franco Santos/ Profa Dra Maria José de

Jesus Alves Cordeiro - Orientadora

**APÊNDICE F – Ficha coleta de dados Literatura vol.1**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**FICHA DE ANÁLISE DE DADOS DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS**  
**INFORMAÇÕES GERAIS**

Título da obra	Ser Protagonista Língua Portuguesa
Autores/as	RAMOS, Rogério de Araújo



Ano do ensino Médio e Disciplina a que se destina.	1º Língua Portuguesa e Literatura	
Editora	Edições SM	
Ano e local de publicação	São Paulo, 2013	
Número de páginas	400	
INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS		
DADOS COLETADOS	N. PAGINA	DESCRIÇÃO
<b>Informações coletadas sobre situações, figuras, ilustrações e fotos contidas nos livros didáticos que retratam a raça negra</b>	Em 400 páginas, apenas duas imagens referentes à raça negra foram encontradas.	No capítulo onze, intitulado “O Barroco em Portugal”, na página 141 o autor traz um trecho do Sermão Vigésimo Sétimo que padre Vieira pregou em igreja com escravos e senhores presentes. Para ilustrar o trecho o autor coloca duas imagens de escravos, um preso aos grilhões com uma fisionomia triste e o outro liberto e feliz.  Por fim no capítulo quinze, nomeado: “O Arcadismo no Brasil” na página 169 o autor destaca a obra de Debret na qual, jovens negras estão indo à igreja para serem batizadas. Na figura são apresentadas sete pessoas negras e as duas meninas a ser batizada, cada uma já carrega uma criança.
<b>Objetivo da informação coletada</b>		O autor busca:  Apresentar o Arcadismo no Brasil, por meio da missão francesa que introduziu a estética neoclássica no país.
<b>Justificativa apresentada no texto</b>		No sermão pregado por padre Vieira, o mesmo ressalta que o escravo não é só corpo, mas sim um todo, completo por alma, e com isso questiona os senhores sobre a coisificação do escravo.  A figura representa os costumes da sociedade brasileira do século XIX.
<b>Outras observações</b>		

**\* Pesquisadoras responsáveis:**

Mestranda: Jéssica Franco Santos

Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro - Orientadora

**APÊNDICE G – Ficha coleta de dados Literatura vol. 2**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**FICHA DE ANÁLISE DE DADOS DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS**

**INFORMAÇÕES GERAIS**

Título da obra	Ser Protagonista Língua Portuguesa	
Autores/as	RAMOS, Rogério de Araújo	
Ano do ensino Médio e Disciplina a que se destina.	2º Língua Portuguesa e Literatura	
Editora	Edições SM	
Ano e local de publicação	São Paulo, 2013	
Número de páginas	392	
INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS		
DADOS COLETADOS	N. PAGINA	DESCRIÇÃO
Informações coletadas sobre situações, figuras, ilustrações e fotos contidas nos livros didáticos que retratam a raça negra	Foram encontradas cinco imagens, dentro das 392 páginas.	No capítulo III, intitulado “O Romantismo no Brasil”, na página 33 é retratado o cotidiano do Brasil, no período da escravidão. Na imagem se faz presente um casal branco jantando, uma escrava abanando a mulher, um escravo e uma senhora observando o ambiente, e outra criança negra fica sentada no chão.
		Na página 44 o quadro é de Olympia, uma cortesã, nua, sendo olhada e cuidada por uma mulher negra.
		No capítulo IX: “Castro Alves: a Superação do egocentrismo”, constam três imagens que dão referência a raça negra.
		Na página 68 a figura de Debret veem-se escravos urbanos presos por correntes. Na página 70 Rugendas (1830) representa o Navio Negreiro e na página 71 um museu relacionado à cultura africana.
Objetivo da informação coletada		Apresentar o Romantismo e o Realismo no Brasil, por meio de uma sociabilidade inédita.  Mostrar os conflitos e condições dos negros no processo histórico do Brasil.
Justificativa apresentada no texto		A figura do jantar representa uma família brasileira no período escravocrata, mostrando as diversas atividades executadas pelos escravos que viviam dentro da casa grande. Busca retratar o Realismo na forma de expressão da cultura brasileira. As duas primeiras imagens são importantes para a compreensão do processo de escravidão sofrido pelos negros africanos. A segunda imagem tem a capacidade de apresentar as contribuições e influências dos africanos e afrodescendentes por meio da arte e artesanato no Museu Afro-brasileiro em Salvador.
Outras observações		

\* Pesquisadoras responsáveis: Mestranda: Jéssica Franco Santos; Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro - Orientadora

#### APÊNDICE H- Ficha coleta de dados Literatura vol. 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



#### FICHA DE ANÁLISE DE DADOS DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS

INFORMAÇÕES GERAIS	
Título da obra	Ser Protagonista Língua Portuguesa
Autores/as	RAMOS, Rogério de Araújo

Ano do ensino Médio e Disciplina a que se destina.	3° Língua Portuguesa e Literatura	
Editora	Edições SM	
Ano e local de publicação	São Paulo, 2013	
Número de páginas	400	
<b>INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS</b>		
<b>DADOS COLETADOS</b>	<b>N. PAGINA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Informações coletadas sobre situações, figuras, ilustrações e fotos contidas nos livros didáticos que retratam a raça negra</b>	De 400 páginas apenas três remetem a raça negra	No capítulo I: “O Pré-Modernismo”, foram encontradas duas figuras referentes à raça negra. Na página 14 encontra-se uma negra servindo pessoas brancas em uma feira e na página seguinte, uma negra dançando em uma roda de samba na festa de Iemanjá.  No capítulo V: “A primeira fase do Modernismo- autonomia artística”, na página 63, é retratada a obra Di Cavalcanti, Samba, na qual tem seis pessoas de características negras, cada um com uma fisionomia diferente, porém a figura central é uma mulher negra com os seios a mostra.
<b>Objetivo da informação coletada</b>		Apresentar as manifestações do Pré- Modernismo.  Apresentar a primeira fase do Modernismo, a importância da literatura e a cultura popular.
<b>Justificativa apresentada no texto</b>		As imagens representam os grupos sociais marginalizados e as expressões culturais dos mesmos e servem para revelar a cultura e as desigualdades do Brasil.  Por meio dessas imagens o autor retrata cenas da cultura popular, como a música e a dança, e também retrata a forma como a mulher negra brasileira é vista, principalmente na questão da sexualidade.
<b>Outras observações</b>		

**\* Pesquisadoras responsáveis:**

Mestranda: Jéssica Franco Santos

Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro - Orientadora

**ANEXOS**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI**

**EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS  
DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

**PNLD 2017**

A União por meio do Ministério da Educação-MEC, representada pela Secretaria de Educação Básica – SEB com a cooperação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 7.084/2010 e na Resolução CD/FNDE Nº 42/2012, faz saber aos editores que se encontra aberto o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública.

**1. Do Objeto**

**1.1.** Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes deste edital e seus anexos.

**1.2.** Para fins deste edital, o termo editores abrange autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes legais.

**2. Dos Prazos**

**2.1.** As etapas de cadastramento dos editores, pré-inscrição e inscrição/entrega das obras didáticas e da respectiva documentação serão realizadas nos seguintes períodos:

**2.1.1. Cadastramento de editores e pré-inscrição das obras didáticas**

Do dia 03/02/2015 até as 23:59 do dia 12/06/2015.

**2.1.2. Inscrição/entrega dos livros impressos e documentação**

Do dia 22/06/2015 a 26/06/2015 nos dias úteis, no período das 8:30 às 16:30.

**2.1.3. Inscrição/entrega dos Manuais do Professor Multimídia**

Do dia 02/07/2015 e 03/07/2015, nos dias úteis, no período das 8:30 às 16:30.

**3. Das Obras Didáticas**

**3.1.** As obras didáticas deverão ser inscritas em um dos seguintes tipos de composição:

**3.1.1.** Tipo 1: Livro Impresso do Estudante, Manual do Professor impresso e Manual do Professor Multimídia.

**3.1.2.** Tipo 2: Livro Impresso do Estudante e Manual do Professor impresso.

**3.2.** Cada obra didática destinada aos anos finais do ensino fundamental constitui-se como uma proposta pedagógica única para o ensino-aprendizagem de um dos componentes curriculares referidos no **subitem 4.1** ao longo dos quatro anos desse nível de ensino.

**4. Das Características das Obras**

**4.1.** Serão avaliadas e selecionadas obras didáticas para as áreas Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte), Ciências da Natureza, Matemática e

Ciências Humanas (História, Geografia), destinadas aos professores e estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

**4.1.1.** As obras didáticas para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia), Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte serão compostas por quatro volumes do livro do estudante e seus respectivos manuais do professor.

**4.1.2.** Entende-se por obra didática o conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental.

**4.1.3.** Nas obras de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte cada livro impresso do estudante deverá estar acompanhado de um CD em áudio. O CD em áudio do componente curricular Arte será destinado à aprendizagem da Música.

**4.1.3.1.** O CD em áudio dos componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte serão considerados partes integrantes das obras.

**4.1.4.** As obras didáticas deverão incluir referências a interfaces pedagógicas entre as áreas afins e também a outras áreas de conhecimento, bem como proporcionar aos estudantes atividades de experimentação e situações reais para consolidação da aprendizagem.

**4.1.4.1.** As referências e atividades de experimentação previstas no subitem anterior terão caráter eliminatório e suas especificações encontram-se no **Anexo III** deste edital.

**4.1.5.** Poderão ser inscritas obras inéditas ou reapresentadas, elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

**4.1.5.1.** Entende-se por obra inédita aquela produzida sem tomar por base obras já avaliadas pelo Ministério da Educação, mesmo que apenas parcialmente, ou sob outro título ou autoria diversa.

**4.1.5.2.** Considera-se obra reapresentada aquela já avaliada pelo Ministério da Educação, reinscrita com ou sem reformulações.

**4.1.6.** O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor. O Manual do Professor Multimídia deverá conter o Manual do Professor impresso atrelado a conteúdos multimídia, não sendo permitida a presença de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes por meio do MP Multimídia.

**4.1.7.** As obras didáticas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Arte a que se refere o **subitem 4.1** serão compostas de livros reutilizáveis.

**4.1.7.1.** Entende-se por livro reutilizável aquele que permanece, em caráter provisório, com o estudante durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvido à escola, após este período, para posterior utilização por outro estudante.

**4.1.8.** As obras didáticas do componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), a que se refere o **subitem 4.1** serão compostas de livros consumíveis, podendo ter ou não lacunas ou espaços que possibilitem ao estudante a realização de atividades e exercícios propostos no próprio livro.

**4.1.8.1.** Entende-se por livro consumível aquele que permanece, em caráter permanente, com o estudante, sendo desnecessária sua devolução à escola após o fim do período letivo correspondente.

**4.1.9.** Não poderá ser inscrito caderno de atividades.

**4.1.10.** Em caso de a obra conter anexos indispensáveis para a sua adequada utilização, esses materiais deverão, obrigatoriamente, fazer parte do corpo da obra, não podendo constituir volume em separado.

**4.1.11.** A obra didática deverá ter um único editor.

**4.1.12.** Somente será aceita obra didática cujo(s) autor(es) ou organizador(es) seja(m) pessoa(s) física(s), claramente identificadas na primeira capa do livro.

**4.1.13.** As obras didáticas deverão ser pré-inscritas e entregues em edição finalizada, com todos os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas definitivos, inclusive com acabamento e

matéria prima definitivos (papel, grampo, cola etc.), e deverão manter conformidade com as especificações informadas no SIMAD por ocasião da pré-inscrição, salvo o disposto no **subitem 6.3.8.8**. Todas as características do projeto gráfico e editorial deverão ser mantidas caso a obra seja aprovada, salvo o disposto nos **subitens 7.2.2.2, 7.2.2.3, 7.2.2.4, 7.2.2.5, 7.4.2.1 e 4.2.4** deste edital.

**4.1.14.** A obra didática só poderá ser pré-inscrita em um único tipo de composição; caso haja dupla inscrição as obras serão consideradas variantes e excluídas do processo de avaliação.

**4.1.15.** As obras didáticas impressas deverão ser organizadas conforme especificado no **Quadro 1**:

<b>Componente curricular</b>	<b>Número máximo de páginas no livro do estudante</b>	<b>Número máximo de páginas no Manual do Professor (considerado o número de páginas LA + MP impresso)</b>	<b>Natureza da obra</b>	<b>Número de volumes e destinação</b>
<b>I Linguagens</b>				
<b>1. Língua Portuguesa</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Reutilizável	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)
<b>2. Língua Estrangeira Moderna</b>				
<b>a) Espanhol</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Consumível, acompanhada de CD em áudio	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)
<b>b) Inglês</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Consumível, acompanhada de CD em áudio	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)
<b>3. Arte</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Reutilizável, acompanhada de CD em áudio	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)
<b>II. Matemática</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Reutilizável	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)
<b>III. Ciências da Natureza</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Reutilizável	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)
<b>IV. Ciências Humanas</b>				
<b>1. História</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Reutilizável	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)
<b>2. Geografia</b>	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Reutilizável	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)

## 4.2. Das obras do Tipo 1

**4.2.1.** Na composição de Tipo 1 o editor deverá apresentar Livro do Estudante impresso, Manual do Professor impresso e Manual do Professor em formato multimídia.

**4.2.2.** O Manual do Professor Multimídia deverá conter a reprodução do Manual impresso atrelado a conteúdos digitais, tais como vídeos e animações, voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento do estudo de metodologias, concepções, conteúdos ou conceitos apresentados no Manual do Professor impresso. Voltam-se também à explanação dos conteúdos, com utilização de linguagem digital que o impresso não permite. Ele poderá ser utilizado isoladamente, como um conteúdo que amplie o entendimento ou esclareça conteúdos que a característica do material impresso limita.

**4.2.3.** O Manual do Professor Multimídia deverá obedecer aos critérios de avaliação contidos neste edital e não poderá ter ou remeter a conteúdos inadequados ou a qualquer tipo de propaganda ou veiculação de marcas, inclusive institucionais do editor ou do grupo econômico ao qual faça parte, sob pena de multa a ser definida em contrato. O Manual do Professor Multimídia não poderá conter links que exijam conexão com internet para o seu acesso, sendo que todos os links e hiperlinks deverão compor o projeto editorial do Manual do Professor, sem exigência de acesso externo e conexão com a internet.

**4.2.4.** Para fins de triagem e avaliação pedagógica, o Manual do Professor Multimídia deverá ser entregue acondicionado em um DVD ROM.

**4.2.5.** Os conteúdos e atividades da obra impressa deverão permitir a efetivação autônoma e suficiente de sua proposta didático-pedagógica, independentemente da existência de um Manual do Professor Multimídia. O Manual do Professor impresso deverá conter correlação com o Manual do Professor Multimídia.

**4.2.6.** A obra didática em seu formato impresso deverá ser elaborada tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor) quanto individual (dentro e fora de sala de aula).

**4.2.7.** A obra impressa deverá indicar, no Manual do Professor, as funções interativas com o Manual do Professor Multimídia.

**4.2.8.** O Manual do Professor Multimídia deverá apresentar ao professor todas as instruções para a sua utilização.

**4.2.9.** O Manual do Professor Multimídia deverá ser disponibilizado aos professores no domínio virtual da própria editora, permanecendo disponível até fevereiro de 2020, no mínimo.

**4.2.10.** O direito de acesso ao Manual do Professor Multimídia será fornecido e controlado de forma individualizada por livro e pelos editores. Cabe aos editores prover toda a infraestrutura e sistemas de distribuição utilizando-se da internet.

**4.2.11.** Os professores que receberem login e senha de acesso deverão ter livre acesso ao Manual do Professor Multimídia durante o período estipulado no **subitem 4.2.9**.

**4.2.11.1.** Cada professor terá o direito de acesso ao Manual do Professor Multimídia, segundo as escolhas de sua escola.

**4.2.12.** O controle de acesso e a segurança ficam sob responsabilidade de cada editor, que poderá desenvolver formatos específicos.

**4.2.13.** O Manual do Professor Multimídia deverá ter os requisitos mínimos de padronização especificados no item **2.1.5 do Anexo III** deste Edital.

**4.2.14.** A hospedagem, a manutenção e a administração desses endereços e arquivos serão de inteira responsabilidade do editor, sem ônus adicional para o Ministério da Educação, sendo que a sua disponibilização aos professores não criará ônus adicionais às escolas.

**4.2.15.** O endereço do domínio virtual do editor para disponibilização dos Manuais do Professor Multimídia do PNLD 2017 a que se refere o **subitem 4.2.9** deverá ter o formato [www.nomedaeditora.com.br/pnld/anosfinaisdoensinofundamental](http://www.nomedaeditora.com.br/pnld/anosfinaisdoensinofundamental)

**4.2.16.** Na pré-inscrição, deverá ser informado e disponibilizado para avaliação o endereço de que trata o **subitem 4.2.9**.



**4.2.17.** A qualquer tempo, o Ministério da Educação se reserva o direito de realizar verificações periódicas no domínio virtual previsto no **subitem 4.2.9** e, se for o caso, solicitar a retirada de conteúdo que julgar inadequado, tendo por base os critérios de avaliação previstos neste edital.

**4.2.18.** O editor deverá disponibilizar para acompanhamento dos Manuais do Professor Multimídia nos endereços virtuais senha e login para dez técnicos a serem indicados pelo Ministério da Educação.

**4.2.19.** Para fins de atualização dos Manuais do Professor Multimídia, os editores poderão alterar, substituir ou excluir texto e imagem na obra.

**4.2.19.1.** O editor deverá comunicar com antecedência de no mínimo quinze dias ao Ministério da Educação as alterações, substituições ou exclusões a serem realizadas no texto e imagem do Manual do Professor Multimídia.

**4.2.20.** O Ministério da Educação não se responsabiliza pelas alterações, substituições e exclusões efetuadas e se reserva o direito *ex post* de determinar ao editor a exclusão e substituição dos textos ou imagens alterados.

**4.2.21.** A não aprovação de um dos volumes da obra impressa será fator de exclusão de toda a obra.

**4.2.22.** A não aprovação do Manual do Professor Multimídia não será fator de exclusão da obra impressa, sendo que a mesma será reclassificada automaticamente de Tipo 1 para Tipo 2, quando desta ocorrência.

**4.2.23.** Não será aceito livro impresso digitalizado como equivalente de Manual do Professor Multimídia.

### **4.3. Das obras do Tipo 2**

**4.3.1.** Na composição de Tipo 2, o editor deverá apresentar obra composta de Livro do Estudante impresso e Manual do Professor impresso.

**4.3.2.** A obra didática deverá ser elaborada tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor) quanto individual (fora de sala de aula).

### **5. Das Condições de Participação**

**5.1.** O editor e/ou seu representante interessado em participar deste certame deverá observar as condições de participação no Programa, regulamentadas pelo Decreto nº 7.084, de 27/01/2010 e pela Resolução/FNDE nº 42, de 28/08/2012. Os editores que tiverem obras didáticas aprovadas deverão observar também a Portaria Ministerial nº 07, de 05/04/2007, ou outra que vier a substituí-la.

**5.2.** Poderá participar do processo de aquisição de obras para o PNLD 2017 toda e qualquer pessoa jurídica legalmente estabelecida no País e que atenda todas as exigências, inclusive quanto à documentação, constantes deste edital e seus anexos.

**5.3.** Poderá participar do presente processo consórcio de pessoas jurídicas, desde que pelo menos uma de suas CNPJs seja brasileira.

**5.3.1.** No caso de consórcio, a liderança caberá à pessoa jurídica consorciada que detiver o maior capital social.

**5.3.2.** No consórcio de pessoas jurídicas brasileiras e estrangeiras, a liderança caberá à pessoa jurídica brasileira que detiver o maior capital social.

**5.3.3.** A pessoa jurídica consorciada não poderá participar do processo de avaliação e seleção em mais de um consórcio ou isoladamente.

**5.4.** Não poderá participar do presente certame a pessoa jurídica:

**5.4.1.** declarada inidônea;

**5.4.2.** suspensa de licitar em órgão ou entidade da Administração Pública direta ou indireta, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal;

**5.4.3.** punida com impedimento de contratar com o Poder Público e

**5.4.4.** estrangeira que não funciona no país.

### **6. Da Etapa de Inscrição**

**6.1.** A inscrição é composta do cadastro dos editores, da pré-inscrição das obras e da entrega das obras e respectivas documentações, exigidas neste edital.

### 6.1.1. Do Cadastramento dos Editores

**6.1.1.1.** Somente será aceito cadastramento de editores com personalidade jurídica e que o formalize por meio de um responsável devidamente identificado no Sistema de Material Didático – SIMAD – no Módulo de Inscrição, disponível no endereço eletrônico [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), link “SIMAD”.

**6.1.1.2.** Para evitar problemas na comunicação por meio de correio eletrônico, entre o FNDE e o editor interessado, recomenda-se que se efetuem, no sistema de e-mail, configurações de liberação, de modo a permitir o recebimento de mensagens provenientes do domínio “@fnde.gov.br”, ou seja, caso possua recursos de anti-spam (ou filtros de segurança) ativos em seu sistema de e-mail, esses recursos deverão ser desbloqueados para o recebimento de mensagens cujo remetente tenha o domínio “@fnde.gov.br”.

**6.1.1.3.** Para cadastrar-se no SIMAD, o editor deverá solicitar *login* e senha pelo e-mail [preinscricao@fnde.gov.br](mailto:preinscricao@fnde.gov.br), sendo que aquele que já possui acesso deverá solicitar a revalidação da senha.

**6.1.1.4.** Os editores deverão disponibilizar um endereço eletrônico corporativo para comunicação com o FNDE.

**6.1.1.5.** Os editores deverão manter seus dados permanentemente atualizados junto ao FNDE por intermédio do endereço eletrônico [preinscricao@fnde.gov.br](mailto:preinscricao@fnde.gov.br) ou pelo portal [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

**6.1.1.6.** O FNDE não se responsabilizará por cadastramentos de editores não concretizados por motivos de ordem técnica dos sistemas informatizados e dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação ou outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

**6.1.1.7.** Os editores deverão registrar no SIMAD a razão social da empresa, o nome fantasia e marcas/selos, quando houver.

**6.1.1.7.1.** Entende-se por razão social a denominação jurídica da empresa registrada nos órgãos públicos competentes.

**6.1.1.7.2.** Entende-se por nome fantasia a denominação pela qual a empresa se identifica no mercado, ou seja, designação popular de título de estabelecimento utilizado pela empresa, sob a qual ela se torna conhecida do público, que deve constar no cadastro do SICAF– Sistema de Cadastramento Unificado de Fornecedores.

**6.1.1.7.3.** Entende-se por marca/selo todo sinal distintivo, visualmente perceptível, que identifique e distinga produtos e serviços de outros análogos.

### 6.2. Da Pré-Inscrição

**6.2.1.** A pré-inscrição é o prévio cadastramento das obras didáticas e de seus autores ou sucessores legais que atendam às disposições deste edital, devendo ser realizada pelo responsável identificado no SIMAD, exclusivamente por meio da *internet*, no endereço eletrônico [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

**6.2.2.** Ao realizar a pré-inscrição de obras o editor adquire o direito exclusivo de participar com as obras que pré-inscreveu no processo de aquisição para o PNLD 2017.

**6.2.3.** Para fins deste certame define-se que a obra ao ser pré-inscrita fica vinculada ao editor que a pré-inscreveu não sendo permitida a transferência de seus direitos a outro editor, no caso de impossibilidade ou renúncia do editor em prosseguir no processo para o PNLD 2017, as obras serão automaticamente excluídas.

**6.2.4.** Os editores poderão informar um endereço eletrônico para cada obra que, se aprovada, constará como hiperlink no Guia do Livro Didático – PNLD, no formato [www.Nomedaeditora.com.br/pnld2017/nomedaobra](http://www.Nomedaeditora.com.br/pnld2017/nomedaobra).

**6.2.5.** Os dados das obras informados na pré-inscrição das obras deverão ser os mesmos dados constantes no contrato de edição, na capa da obra e na ficha catalográfica. Caso haja inconsistência e/ou divergência, a obra será excluída, salvo o disposto nos subitens **7.2.2.2**, **7.2.2.3** e **7.2.2.4** deste edital.

**6.2.6.** O editor deverá informar no SIMAD o nome de todos os autores da obra conforme consta no contrato de edição e na capa do livro.

**6.2.7.** O endereço para acesso ao Manual do Professor Multimídia previsto no **subitem 4.2.9** deverá ser informado na pré-inscrição da obra.

**6.2.8.** No caso de autor falecido, deverão ser informados também os dados dos herdeiros/sucessores.

**6.2.9.** Somente serão pré-inscritas obras impressas cujos volumes, livro do estudante e Manual do Professor, possuam, individualmente, ISBN.

**6.2.9.1.** Deverá ser informado também o número do ISBN de cada um dos volumes do Manual do Professor Multimídia no rótulo do DVD ROM.

**6.2.10.** O editor deverá informar no SIMAD o nome de todos os autores da obra, assim identificados como pessoa física conforme consta no contrato de edição, na capa do livro e na ficha catalográfica.

**6.2.11.** Serão aceitas obras didáticas que atendam aos critérios e requisitos constantes neste edital e cujos direitos autorais patrimoniais pertençam com exclusividade a apenas um editor, vedada a coedição de obras.

**6.2.12.** A razão social, nome fantasia e marca/selo constantes da obra devem estar em conformidade com as registradas no cadastramento dos editores, disposto no **subitem 6.2.1**.

**6.2.13.** Por ocasião da pré-inscrição, deverá ser informado o número da edição e o ano da edição.

**6.2.14.** Estará excluída do processo do PNLD 2017 a obra cujos dados preenchidos no SIMAD, no período da pré-inscrição, estiverem incorretos ou incompletos ou, ainda, apresentarem divergência em relação à obra, salvo o disposto nos **subitens 7.2.2.2, 7.2.2.3, 7.2.2.4 e 7.4.1.6.2** deste edital.

**6.2.15.** A obra pré-inscrita não poderá ser substituída ou mesmo alterada, salvo o disposto nos **subitens 7.2.2.2, 7.2.2.3, 7.2.2.4 e 7.4.1.6.2** deste edital. Caso fortuito de divergência e inconformidade na obra ou nos dados do SIMAD será deliberado na etapa de controle de qualidade, preservando-se sempre a qualidade da obra.

**6.2.16.** Será de inteira responsabilidade dos editores a validade das informações fornecidas ao FNDE no cadastramento dos autores. Esse cadastro deverá conter dados atualizados, tendo em vista que será utilizado pelo FNDE em etapas do processo de aquisição.

**6.2.17.** Para fins de prova de comprovação da pré-inscrição só será aceita ficha técnica do material, impressa em PDF, do relatório emitido pelo SIMAD.

**6.2.18.** O FNDE não se responsabilizará pela pré-inscrição de obras não concretizada por motivos de ordem técnica dos sistemas informatizados e dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação ou outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

### **6.3. Da Entrega da Documentação e das Obras**

**6.3.1.** Os editores que realizarem a pré-inscrição de obras serão convocados em dia, horário e local previamente agendados, respeitando-se o período citado nos **subitens 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3**, para entrega da documentação, das obras, dos CDs e dos DVDs ROM.

**6.3.2.** A obra didática deverá ter um único titular que detenha, com exclusividade, os direitos autorais de todos os volumes que a compõem.

**6.3.3.** A entrega deverá ser realizada pelo responsável identificado no SIMAD ou por procurador constituído.

**6.3.4.** Somente serão recebidas as obras, os CDs em áudio, os DVDs ROM e a respectiva documentação que foram pré-inscritas no SIMAD.

**6.3.5.** Caso a documentação e as obras sejam entregues por um procurador, deverão estar acompanhadas de instrumento público de procuração contendo poderes expressos de representação junto ao FNDE, com reconhecimento de firma.

**6.3.6.** Os exemplares das obras inscritas não serão devolvidos após as etapas de triagem e avaliação pedagógica.

### **6.3.7. Da Documentação**

**6.3.7.1.** O editor deverá apresentar os documentos relacionados nos **subitens 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4 e 2.1.5 do Anexo XI** deste edital para a primeira fase da triagem como também apresentar os seguintes documentos:

**6.3.7.1.1.** Declaração de Edição de que a obra apresentada no ato da inscrição corresponde a sua última edição, modelo no **Anexo IV**.

**6.3.7.1.2.** Declaração de Originalidade, assinada pelo editor e pelos autores, de que a obra apresentada no ato da inscrição não é uma versão ou variante parcial ou total de outras obras inscritas no PNLD 2017, sob pena de incidir no item de exclusão, além das eventuais penalidades

cíveis e penais cabíveis, modelo no **Anexo V**.

**6.3.7.1.3.** Declaração de Primeira Avaliação, para obra inédita, em que se afirma, sob as penas da lei, que a obra não foi produzida tomando por base livros/coleções já avaliados em PNLDs anteriores, modelo no **Anexo VI**.

**6.3.7.1.4.** Declaração de Reinscrição para obra reapresentada, informando que a obra apresentada no ato da inscrição, ou parte dela, foi submetida à avaliação anterior, discriminando o título e autor da obra avaliada, modelo no **Anexo VII**.

**6.3.7.1.5.** Declaração de Revisão e Atualização de obra excluída em avaliação anterior do Ministério da Educação no âmbito do PNLD, acompanhada da versão anterior excluída, contendo identificação dos pontos alterados/corrigidos, sob pena de incidir no item de exclusão, além de eventuais penalidades cíveis e penais cabíveis, conforme modelo no **Anexo VIII**.

**6.3.7.1.6.** Ficha de Correção para coleção excluída, sob pena de incidir no item de exclusão, além das eventuais penalidades cíveis e penais cabíveis, modelo no **Anexo IX**.

**6.3.7.1.7.** Cópia de diplomação e/ou titulação acadêmica: deverá ser entregue uma cópia autenticada do diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação realizado pelo(s) autor(es), coautor(es) e colaborador(es), emitido por instituição de ensino superior.

**6.3.7.2.** Na segunda fase da etapa de Triagem o editor deverá apresentar os documentos descritos no **Anexo XI**, exceto aqueles já exigidos na primeira fase da triagem, em até 5 (cinco) dias após a publicação no endereço eletrônico [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) das obras didáticas que foram aprovadas para o PNLD 2017.

**6.3.7.3.** Toda documentação deverá ser entregue datada e assinada pelo representante da empresa ou por seu procurador público.

**6.3.7.4.** Caso a documentação seja entregue por um procurador, deverá estar acompanhada de instrumento público de procuração contendo poderes expressos de representação junto ao FNDE e da cópia autenticadas do CPF e de documento oficial de identificação do(s) procurador(es).

**6.3.7.5.** O prazo de vigência do contrato de edição das obras deverá abranger todo o período de execução do programa objeto deste edital.

**6.3.7.6.** Os documentos solicitados no **Anexo XI** poderão ser apresentados por qualquer processo de cópia, desde que estejam autenticadas.

### **6.3.8. Das Obras**

**6.3.8.1.** Somente serão aceitas obras cujo(s) autor(es), organizador(es) seja(m) pessoa(s) física(s), identificadas na primeira capa de cada volume da obra e no SIMAD.

**6.3.8.2.** Não serão recebidos obras e documentos cujos dados não sejam exatamente iguais aos pré-inscritos no sistema SIMAD.

**6.3.8.3.** Para avaliação das obras impressas, deverão ser entregues 10 (dez) exemplares do livro do estudante, acompanhados de 10 (dez) exemplares do respectivo Manual do Professor, sendo, obrigatoriamente, 6 (seis) exemplares do livro do estudante e do Manual do Professor caracterizados e 4 (quatro) exemplares do livro do estudante e do Manual do Professor impresso descaracterizados, bem como, para obras de Tipo 1, 6 Manuais do Professor Multimídia, em DVD ROM caracterizados e 4 Manuais do Professor Multimídia, em DVD ROM descaracterizados, conforme definido no **Anexo I** deste edital. Deverá ser entregue, no ato da inscrição, um CD ou DVD com a imagem da capa do Livro do Estudante do primeiro volume das obras didáticas inscritas, com as seguintes especificações: CMYK, 300 DPI e Formato TIF.

**6.3.8.4.** Os exemplares das obras a serem entregues deverão corresponder à mais recente edição e serem exatamente iguais.

**6.3.8.5.** No caso das obras de Língua Estrangeira Moderna e de Arte, além dos exemplares a serem entregues na forma do **subitem 6.3.8.3**, também deverão ser entregues 10 (dez) exemplares do CD em áudio a que se refere o **subitem 4.1.3**, sendo, obrigatoriamente, 6 (seis) exemplares caracterizados e 4 (quatro) exemplares descaracterizados.

**6.3.8.6.** Os exemplares das obras a serem entregues deverão estar embalados e identificados externamente por componente curricular, por título e por ano.

**6.3.8.7.** Os exemplares das obras deverão ser entregues em edição finalizada, com todos os textos, as imagens, a diagramação, as cores e número de páginas definitivas, inclusive com acabamento e

matéria prima definitiva (papel, grampo, cola etc.), e deverão também, guardar consonância com as especificações informadas no SIMAD por ocasião da pré-inscrição, salvo no disposto no **subitem 6.3.8.8**. Todas as características do projeto gráfico e editorial da obra inscrita deverão ser mantidas caso a obra seja selecionada.

**6.3.8.8.** Exclusivamente para o processo de avaliação, além dos acabamentos definidos nas especificações técnicas, será aceito o acabamento espiralado para os livros impressos.

**6.3.8.9.** Não serão aceitos bonecos ou protótipos.

**6.3.8.10.** Não será aceita obra que apresente selos, tarjas, etiquetas ou outros elementos que identifiquem programa, serviço, companhia ou entidade que não seja o editor que inscreveu a obra.

#### **6.4. Da Comprovação de Entrega**

**6.4.1.** Para efeito de confirmação da inscrição, será emitido um comprovante de entrega após serem conferidos os exemplares das obras, os CDs em áudio, os DVDs ROM e a documentação, respeitando-se os prazos definidos nos **subitens 2.1.2 e 2.1.3**.

**6.4.2.** Somente será aceita a entrega da obra e emitido o respectivo comprovante mediante entrega conjunta da documentação, dos exemplares das obras, dos CDs em áudio e dos DVDs ROM, sendo vedado o recebimento parcial.

#### **7. Das etapas de Triagem, Pré-Análise e Avaliação Pedagógica das Obras**

**7.1.** Em conformidade com o Decreto nº 7.084, de 2010, segundo o disposto no § 3º do art. 20, cabe recurso na etapa de avaliação pedagógica para as obras didáticas com parecer indicativo de reprovação. Não há previsão de recurso para as obras didáticas excluídas nas etapas de triagem e pré-análise, de acordo com o § 3º do art. 18 do mesmo instrumento legal, por constituírem fases de verificação de atributos físicos, editoriais e documentais, no entanto, permanecendo resguardados, a qualquer tempo, os direitos assegurados no art. 109 da Lei 8.666, de 1993, nas situações aplicáveis.

#### **7.2. Da Triagem**

**7.2.1.** A triagem será realizada em duas fases e consiste na verificação dos atributos físicos, editoriais e documentais, sendo que as obras e a respectiva documentação deverão atender às exigências contidas no **Anexo I**, à conformidade dos documentos relacionados no **Anexo XI** e aos demais requisitos deste edital, sob pena de exclusão.

##### **7.2.2. Primeira Fase da Triagem**

**7.2.2.1.** A primeira fase da triagem consiste na análise visual dos atributos físicos da obra em comparação às exigências do **Anexo I e XI** e aos dados do contrato de cessão de direitos ou similar, bem como à consistência dos registros no SIMAD.

**7.2.2.2.** Verificada a existência de falhas pontuais, limitadas a 5% (cinco por cento) do total de páginas por exemplar e a 8 (oito) volumes por titular de direito autoral, o interessado poderá rerepresentar a obra corrigida no prazo de 5 (cinco) dias úteis após a notificação.

**7.2.2.3.** Verificada a existência de falhas pontuais no preenchimento de dados no SIMAD, o editor será notificado e terá o prazo de 5 (cinco) dias úteis para correção, limitado a 5 (cinco) informações por volume e a 8 (oito) volumes por editor, correspondendo cada informação ao preenchimento de um campo do sistema.

**7.2.2.4.** Verificada a existência de falhas pontuais de não conformidades no DVD ROM o editor será notificado e terá o prazo de 5 (cinco) dias úteis para correção.

**7.2.2.5.** Verificada a existência de identificação no DVD ROM descaracterizado, o editor será notificado e terá o prazo de 5 (cinco) dias úteis após a notificação para correção.

**7.2.2.6.** As obras, os CDs em áudio, os DVDs ROM e a documentação que não atenderem às exigências contidas nos **Anexos I e XI** deste edital serão excluídas, salvo o contido no **subitem 7.2.2.2, 7.2.2.3, 7.2.2.4 e 7.2.2.5**.

**7.2.2.7.** Será excluída a obra impressa se um de seus volumes for excluído.

**7.2.2.8.** Não será excluída a obra impressa quando o respectivo Manual do Professor Multimídia for excluído.

**7.2.2.9.** A obra cujo Manual do Professor Multimídia for excluído será reclassificada para obra Tipo 2.

**7.2.2.10.** Havendo contradição entre os dados preenchidos no SIMAD durante a fase de pré-inscrição e os dados constantes na documentação e nos exemplares da obra entregue, a obra será excluída, salvo o contido no **subitem 7.2.2.2, 7.2.2.3 e 7.2.2.4.**

**7.2.2.11.** Na hipótese de a obra ser excluída na etapa da triagem, os motivos da exclusão poderão ser disponibilizados ao editor mediante solicitação formal ao FNDE.

### **7.2.3. Segunda Fase da Triagem**

**7.2.3.1.** A segunda fase da triagem consiste na verificação da identidade das obras em relação aos documentos apresentados. Participarão desta fase os editores que tiverem obras aprovadas.

**7.2.3.2.** Os editores deverão apresentar os documentos relacionados no **Anexo XI** deste edital, com exceção dos **subitens 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4 e 2.1.8 a 2.1.12** já exigidos na primeira fase da triagem, em até 5(cinco) dias após a publicação da seleção de obras para o PNLD 2017 no endereço eletrônico [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

**7.2.3.3.** Nesta fase da triagem os editores serão notificados em até duas diligências, se for o caso, para certificação da licitude, veracidade e eficácia da documentação e dos respectivos dados fornecidos. Dessa forma, caso seja observada a falta de documentos e/ou inconsistências nos dados da obra entregue na primeira fase da triagem, o editor será notificado para regularização.

**7.2.3.3.1.** O FNDE não convocará os editores para entrega de documentos. Caso o editor deixe de apresentar um dos documentos exigidos no **Anexo XI** e dentro dos prazos deste edital, será notificado com sua primeira diligência.

**7.2.3.3.2.** Se o editor entender que para melhores esclarecimentos deve encaminhar algum documento, deverá encaminhá-lo junto com os documentos exigidos na segunda fase de triagem.

**7.2.3.4.** O editor terá o prazo máximo de 5 (cinco) dias corridos, contados a partir da data de envio do e-mail de notificação, para atendimento da diligência.

**7.2.3.5.** As diligências serão enviadas por e-mail ao endereço eletrônico constante da ficha cadastral entregue pelo editor.

**7.2.3.6.** O FNDE não se responsabilizará por problemas de ordem técnica dos sistemas informatizados e dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação ou outros fatores técnicos que impossibilitem a transferência de dados.

**7.2.3.7.** O não cumprimento do prazo ou a não adequação dos documentos enviados após o recebimento das duas notificações ocasionará a exclusão da obra na etapa de Habilitação.

**7.2.3.8.** O termo inicial para contagem de prazo para cumprimento das diligências será a data de envio do e-mail expedido para o endereço eletrônico informado no SIMAD.

**7.2.3.9.** Para fins de confirmação dos prazos, será considerado como termo final a data de entrada da documentação no protocolo da entidade que emitiu a notificação.

**7.2.3.10.** As obras que forem aprovadas somente serão adquiridas, produzidas e entregues se o editor comprovar, por meio documental, que detém com exclusividade o direito patrimonial da obra para disponibilização ao mercado.

### **7.3. Da Pré-Análise**

**7.3.1.** A pré-análise das obras será realizada com o objetivo de examinar a conformidade dos documentos solicitados nos **itens 6.3.7.1.1 a 6.3.7.1.7** em relação às obras inscritas, respeitando-se os requisitos estipulados neste edital.

**7.3.2.** Na pré-análise serão excluídas do PNLD 2017, as obras didáticas que:

**7.3.2.1.** tenham sido excluídas em avaliação pedagógica anterior e não foram apresentadas as declarações de revisão e atualização e de correção, previstas nos **subitens 6.3.7.1.5 e 6.3.7.1.6 e**

**7.3.2.2.** constituam variantes de outra obra inscrita no PNLD 2017.

**7.3.2.2.1.** Considera-se variante a obra que, sendo – total ou parcialmente – do mesmo editor, também apresenta projeto didático idêntico ou semelhante em termos de seleção de conteúdos, lógica de organização da coleção segundo metodologia de ensino e perspectivas teóricas adotadas com projetos gráfico-editoriais diversos ou semelhantes.

### **7.4. Da Avaliação Pedagógica**

**7.4.1.** A avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

**7.4.1.1.** Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino, conforme Decreto 7.084/2010.

**7.4.1.2.** A avaliação das obras impressas, dos CDs e do Manual do Professor Multimídia será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares, constantes no **Anexo III** deste edital.

**7.4.1.3.** O Manual do Professor Multimídia será avaliado também pelos aspectos técnicos constantes nos **subitens 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.5 a 4.2.9,**

**7.4.1.4.** Na hipótese de exclusão do Manual do Professor Multimídia, o editor será notificado da obrigatoriedade de retirada das indicações ou referências na obra impressa, para que possa participar das etapas subsequentes de habilitação, negociação e produção.

**7.4.1.5.** Para a hipótese prevista no **subitem 7.4.1.4,** o editor deverá reapresentar os volumes impressos, de acordo com login a ser especificado pela SEB, no prazo de quinze dias após o editor ser notificado.

**7.4.1.6.** As obras avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos neste edital receberão pareceres elaborados pelas equipes técnicas que indicarão:

**7.4.1.6.1.** a aprovação;

**7.4.1.6.2.** a aprovação condicionada à total correção de falhas pontuais apontadas; ou

**7.4.1.6.3.** a reprovação.

#### **7.4.2. Da Correção de Falhas Pontuais na Avaliação Pedagógica**

**7.4.2.1.** Na hipótese do **subitem 7.4.1.6.2,** o titular de direito autoral ou de edição deverá reapresentar a obra didática corrigida no prazo de quinze dias a contar da notificação ao editor para conferência e eventual aprovação.

**7.4.2.2.** O editor, para atender ao **subitem 7.4.2.1,** deverá reapresentar 4 (quatro) exemplares por volume objeto de avaliação.

**7.4.2.3.** A obra só será considerada aprovada para compor o Guia de Livros Didáticos se as falhas apontadas no parecer forem devidamente sanadas.

**7.4.2.4.** Constituem falhas pontuais problemas localizados e pontuais e que não são enquadrados nos itens eliminatórios previstos no Edital. Não se constituem falhas pontuais a supressão ou substituição de trechos extensos do texto, a correção, mesmo que pontual, de erros ou ocorrências enquadradas em itens eliminatórios previstos no Edital. São exemplos de falhas não pontuais a correção de unidades ou capítulos, a revisão parcial ou global da obra, a adequação dos exercícios ou atividades dirigidas ou, ainda, quaisquer outras falhas que, não se restringindo à simples correção de um ponto isolado, demandem reformulação de conceitos e concepções por meio da correção de texto(s), atividade(s), exercício(s) ou proposta(s) didática(s).

#### **7.4.3. Do Recurso da Avaliação Pedagógica**

**7.4.3.1.** O parecer referente à análise da obra não aprovada, hipótese prevista exclusivamente no **subitem 7.4.1.6.3,** poderá ser objeto de recurso fundamentado por parte do editor, no prazo de dez dias, a contar da notificação, vedados pedidos genéricos de revisão da avaliação.

**7.4.3.2.** O recurso deverá ser dirigido à Secretaria de Educação Básica – SEB, que proferirá decisão no prazo de até trinta dias.

**7.4.3.3.** Para análise dos recursos de que trata o **subitem 7.4.3.1,** a SEB contará com auxílio de equipes de analistas formadas por três especialistas que não tenham participado da avaliação inicial da obra didática.

**7.4.3.4.** A equipe de analistas de recursos ficará encarregada de analisar o recurso e emitir manifestação exclusivamente sobre a procedência ou improcedência do recurso, vedada a reavaliação integral da obra didática.

#### **7.5. Do Guia de Livros Didáticos**

**7.5.1.** As coleções didáticas aprovadas no processo de avaliação serão divulgadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017, a ser disponibilizado na *internet* pelo FNDE.

**7.5.2.** No Guia de Livros Didáticos constarão as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e demais informações sobre o processo de escolha.

**7.5.2.1.** O Guia de Livros Didáticos constará de versão digital, disponibilizada aos docentes por meio da internet e versão impressa, enviada por correio a todas as escolas do país com vistas a subsidiar o processo de escolha das obras.

## **7.6. Da Escolha das Obras Didáticas**

**7.6.1.** Poderão receber obras do PNLD 2017 as escolas públicas federais e as das redes de ensino (municipal, estadual ou distrital) que tenham firmado Termo de Adesão ao PNLD, em conformidade com a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

**7.6.2.** A escolha das obras didáticas será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos.

**7.6.3.** A escolha será realizada em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar.

**7.6.4.** Uma vez definidos os títulos, o dirigente da escola procederá ao registro da escolha no Sistema de Material Didático – SIMAD – no Módulo Escolha, disponível no portal [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), no link “SIMAD”.

**7.6.5.** As escolas participantes devem receber os livros didáticos que selecionarem, em primeira ou segunda opção, para cada componente curricular, mediante registro no sistema de escolha disponibilizado pelo FNDE.

**7.6.6.** As escolas participantes que não acessarem ou não gravarem alguma escolha no sistema devem receber um dos títulos constantes no Guia de Livros Didáticos, cujas obras serão todas adquiridas em quotas residuais iguais, no âmbito de cada componente curricular, e serão enviadas, atribuindo para cada escola pendente, se possível, os livros mais distribuídos no respectivo município ou ainda na unidade da federação, priorizando as localidades com menor alunado remanescente.

**7.6.7.** As escolas federais, municipais e estaduais ou do Distrito Federal participantes serão atendidas com a reserva técnica, pelas secretarias de educação do seu estado ou do Distrito Federal, ou pelas unidades regionais correspondentes, se for o caso, excetuadas as escolas municipais das capitais, cujo atendimento será de responsabilidade da respectiva secretaria municipal.

**7.6.8.** A reserva técnica será dimensionada de até 3% das matrículas previstas para atendimento dos novos beneficiários não computados no censo escolar e para ajustamento da oferta à demanda.

**7.6.9.** Os livros didáticos da reserva técnica serão enviados às secretarias de educação das capitais, do Distrito Federal e dos estados, inclusive às unidades regionais destas últimas, mediante termo de compromisso com responsabilidades específicas, para atendimento dos novos beneficiários não computados no censo escolar e para ajustamento da oferta à demanda.

**7.6.10.** Após o início do ano letivo e mediante solicitação formal das escolas federais e redes de ensino participantes, registrada até 31 de março do mesmo exercício, o FNDE poderá adquirir e distribuir lotes adicionais de livros didáticos para complementação da reserva técnica, com os mesmos títulos que a compõem, ou ainda para situações excepcionais não atendidas pelos remanejamentos de reservas ou excedentes, adotando os títulos mais escolhidos da respectiva localidade, por componente e volume.

## **8. DA ACESSIBILIDADE**

**8.1.** Receberão obras em formato MecDaisy as escolas da rede pública que tiverem registrados estudantes e professores cegos nos anos finais do ensino fundamental.

**8.2.** As obras que forem adquiridas para o PNLD 2017 deverão ser convertidas para o formato MecDaisy, obrigatoriamente acompanhadas de tocador MecDaisy, observando os critérios contidos nas Especificações Técnicas para Produção das Obras Didáticas, **Anexo II**, e nas Orientações para Usabilidade do Livro Digital acessível MecDaisy, conforme Nota Técnica nº 58/2013/MEC/SECADI/DPEE, **Anexo X**, e no que consiste em uma solução tecnológica para a geração de livros em formato digital acessível, permitindo a reprodução audível por meio da gravação



ou síntese de fala, a navegação pelo texto, a reprodução sincronizada dos trechos selecionados, a ampliação de caracteres e a conversão para o Braille.

**8.3.** O MecDaisy deverá ser apresentado em DVD.

**8.4.** A remuneração do material em formato MecDaisy será objeto de negociação específica, que levará em consideração tanto os custos de adaptação do conteúdo quanto de reprodução das cópias físicas.

**8.5.** O atraso ou o não atendimento do fornecimento do material em formato MecDaisy resultará na aplicação de multa, nos termos e condições a serem definidos no contrato de aquisição.

**8.6.** Na etapa de inscrição, deverão ser entregues os documentos solicitados no **subitem 7.2.3.** também para as obras em formato MecDaisy, no que couber.

**8.7.** Para garantia de acessibilidade, na composição das legendas de imagens fixas e móveis, no Manual do Professor Multimídia e nas versões acessíveis do livro do estudante e do Manual do Professor, as imagens, figuras, mapas, ilustrações e afins deverão ser acompanhados de uma legenda, em conformidade com a função destinada às mesmas no contexto: se a função for decorativa ou similar, a legenda deve apenas identificar a presença da imagem, informando o seu conteúdo de forma simples; se a função for informativa ou similar deve-se criar um equivalente textual para transmitir a informação pretendida, criando condições de percepção e fruição da imagem por meio da descrição. É recomendável, ainda, o contraste de cores na apresentação dos conteúdos, para facilitar a visualização.

**8.8.** Os editores ficam autorizados a realizar a produção e a distribuição das suas obras aprovadas no formato digital bilíngue, língua portuguesa e LIBRAS, diretamente ou mediante contratação de instituição parceira, para aquisição pelo FNDE no âmbito do PNLD 2017, sujeita à regulação e contratação específicas.

## **9. Das etapas de Habilitação, Negociação e Contratação**

### **9.1. Da Habilitação**

**9.1.1.** A habilitação do editor será realizada por meio de consulta *online* sobre os dados cadastrais, dados dos representantes e sobre as regularidades jurídica, econômico-financeira e fiscal ao SICAF e ao Tribunal Superior do Trabalho – TST, de acordo com o previsto na Lei nº 8.666/93, no Decreto nº 3.722/01, Decreto 4.485/02, IN nº 02/10 – SLTI/MPOG, de 11.10.10, Lei nº 12.440/11, e respectivas alterações.

**9.1.2.** A habilitação das obras ocorrerá pela análise da documentação encaminhada pelo editor na etapa de inscrição, considerando-se a primeira e a segunda fase de triagem, em conformidade à Lei nº 9.610/98, referente aos direitos autorais. Não haverá convocação e diligências ao editor na Etapa de Habilitação.

**9.1.2.1.** Entende-se por editor a pessoa jurídica detentora dos direitos autorais da obra e à qual se atribui o direito exclusivo de reprodução e o dever de divulgação, nos limites previstos no contrato de edição.

**9.1.3.** O SICAF é o registro cadastral oficial do Poder Executivo Federal que tem como finalidade cadastrar e habilitar pessoas interessadas em participar de licitações realizadas por órgãos/entidades federais e acompanhar o desempenho dos fornecimentos contratados. Seu acesso é realizado por meio da rede de teleprocessamento do Governo Federal.

**9.1.4.** Os editores deverão manter regular e atualizada a situação no TST e no SICAF como forma de comprovação cadastral e das regularidades jurídica, econômico-financeira e fiscal durante todo o processo de aquisição de obras para o PNLD 2017.

**9.1.5.** As obras didáticas, se aprovadas na forma do **item 7** deste edital, somente serão adquiridas, produzidas e entregues se o editor comprovar, por meio documental, que detém com exclusividade o direito patrimonial para comercializar a obra no mercado.

**9.1.6.** Será considerado habilitado o editor que, por meio dos documentos previstos no **Anexo XI** e da consulta ao SICAF e ao TST, atender às condições de habilitação e qualificação exigidas por este edital.

**9.1.7.** Os documentos necessários à habilitação, em conformidade com o disposto no **Anexo XI**, poderão ser apresentados por qualquer processo de cópia, desde que autenticados por cartório competente ou pela Comissão Especial de Habilitação mediante a apresentação dos documentos originais.

**9.1.8.** Os editores terão o prazo máximo de 5 (cinco) dias, contados a partir da data de envio do e-mail de convocação pelo FNDE, para encaminhamento da documentação exigida no **Anexo XI**, sob pena de as obras didáticas aprovadas serem excluídas.

**9.1.9.** A Comissão Especial de Habilitação, no curso do processo de análise da documentação, tem a prerrogativa de promover diligências, solicitar esclarecimentos, estabelecer exigências a serem cumpridas, objetivando certificar-se da licitude, veracidade e eficácia da documentação e dos respectivos dados fornecidos.

**9.1.9.1.** As diligências e exigências requeridas pela Comissão Especial de Habilitação serão encaminhadas por meio do endereço eletrônico do editor informado no SIMAD.

**9.1.9.1.1.** Nos casos em que a Comissão Especial de Habilitação expedir diligência, o habilitando terá 5 (cinco) dias corridos para cumpri-la, sob pena de o editor ser considerado não habilitado ou suas obras didáticas serem excluídas, na forma dos **subitens 9.1.11.2 e 9.1.11.3** deste edital.

**9.1.9.1.2.** O termo inicial para contagem de prazo para cumprimento das diligências requeridas será a data de envio do e-mail expedido pelo membro da Comissão Especial de Habilitação ao endereço eletrônico informado no SIMAD.

**9.1.10.** Para verificar se foram observados os prazos assinados pela Comissão Especial de Habilitação, será considerado como termo final o seguinte:

**9.1.10.1.** A data de postagem efetuada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, caso os documentos sejam encaminhados por meio de SEDEX ou carta registrada;

**9.1.10.2.** Data de entrada no protocolo do FNDE, caso a documentação seja entregue pessoalmente.

**9.1.11.** Do processo de habilitação poderá resultar:

**9.1.11.1.** Habilitação do editor sem exclusão de obras didáticas;

**9.1.11.2.** Habilitação do editor com exclusão parcial de obras didáticas;

**9.1.11.3.** Não habilitação do editor.

**9.1.12.** A habilitação do editor com exclusão parcial de obras possibilitará que este prossiga nas demais etapas somente quanto às obras didáticas não excluídas.

**9.1.13.** A não habilitação excluirá o editor das demais etapas previstas neste edital.

## **9.2. Da Negociação**

**9.2.1.** O FNDE, por intermédio de Comissão Especial de Negociação, convocará os editores habilitados para procederem à negociação de preços.

**9.2.2.** O processo de negociação tem como objetivo a pactuação de preço para aquisição das obras escolhidas em primeira opção pelas escolas federais e redes de ensino público.

**9.2.3.** Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o FNDE poderá deixar de contratar a aquisição das obras escolhidas em primeira opção e contratar a aquisição das obras escolhidas em segunda opção, ou ainda, na eventualidade de novo impasse, fazer a opção pela obra mais escolhida em cada região.

**9.2.4.** O quantitativo de exemplares a serem adquiridos terá por base o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

**9.2.5.** O FNDE poderá solicitar planilha de custos praticados pelos editores, em formulário próprio.

**9.2.6.** A não negociação de preço para aquisição excluirá o editor das demais etapas previstas neste edital.

## **9.3. Do Contrato Administrativo**

**9.3.1.** O FNDE formalizará os contratos administrativos com os editores após a negociação dos preços.

**9.3.1.1.** Conforme previsto no **subitem 6.2.3**, para fins deste certame as obras pré-inscritas ficam vinculadas ao editor que a pré-inscreveu não sendo permitida a transferência de seus direitos a outro editor, no caso de impossibilidade ou renúncia do editor em prosseguir no processo para o PNL D 2017, as obras cujos direitos foram transferidos serão automaticamente excluídas.

**9.3.2.** O FNDE verificará, por meio de consulta virtual ao SICAF, a situação do fornecedor, inclusive os índices de Liquidez Geral (LG), Solvência Geral (SG) e Liquidez Corrente (LC) do editor.

**9.3.2.1.** Caso quaisquer desses índices estejam inferiores ou iguais a 1 (um), será exigida prestação de garantia em uma das modalidades previstas pelo § 1º do art. 56 da Lei nº 8.666/93 e modificações posteriores.

**9.3.2.2.** Os títulos da dívida pública apresentados como garantia deverão ter sido emitidos sob a forma escritural, mediante registro em sistema centralizado de liquidação e de custódia autorizado pelo Banco Central do Brasil.

**9.3.2.3.** A modalidade de garantia a ser prestada corresponderá a três por cento do valor a ser contratado, devendo ser entregue ao FNDE até a data da assinatura do contrato.

**9.3.2.4.** A apresentação de garantia contratual, nos casos em que se fizer necessária, é condição para assinatura do contrato administrativo.

**9.3.2.5.** A liberação e a restituição da garantia somente ocorrerão ao término da vigência do contrato e do cumprimento das obrigações contratuais, em especial das cláusulas referentes ao controle de qualidade.

**9.3.3.** Caso a documentação constante no SICAF esteja vencida, tal irregularidade impossibilitará a contratação por parte do FNDE.

**9.3.4.** O FNDE fará pesquisa *online* ao Tribunal Superior do Trabalho (TST) para comprovar a regularidade trabalhista.

**9.3.5.** A critério e interesse da Administração Pública, o FNDE poderá prorrogar o contrato com base na Lei 8.666/93.

## **10. Das Etapas de Produção, Controle de Qualidade e Distribuição**

### **10.1. Da Produção**

**10.1.1.** Após a assinatura dos contratos, os editores estarão aptos a iniciar a produção das obras didáticas a serem distribuídas as escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental.

**10.1.2.** As obras deverão conter na primeira capa os selos do Programa fornecidos pelo FNDE.

**10.1.3.** Não serão aceitos selos impressos ou adesivados, exceto aqueles fornecidos pelo FNDE

**10.1.4.** Não serão aceitas quaisquer alterações nas obras didáticas aprovadas para o PNLD 2017, ou seja, os exemplares deverão ser impressos idênticos àqueles pré-inscritos no programa, salvo disposição em contrário a ser comunicada pelo FNDE e divergência decorrente de atualizações cadastrais do editor.

**10.1.5.** Só serão aceitos razão social, nome fantasia e marca/selo de editor, tanto nas capas como no miolo da obra, daquele contratado pelo FNDE e detentor comprovadamente dos direitos autorais. Não será admitida outra razão social, nome fantasia e marca/selo de outro editor, ainda que pertença ao mesmo grupo econômico.

**10.1.6.** O editor contratado deverá apresentar, conforme determina o Decreto nº 7.084, de 27/01/2010, a certificação de origem florestal e de cadeia de custódia da etapa de produção do papel, outorgada por terceira parte independente, acreditada em pelo menos um dos sistemas de certificação reconhecidos e acreditados internacionalmente ou no Brasil, pelo INMETRO.

**10.1.6.1.** O editor deverá apresentar uma declaração de que o papel utilizado na produção dos livros para o PNLD 2017 corresponde ao papel certificado quanto à origem florestal e à cadeia de custódia da etapa de produção do papel, solicitada no **subitem 10.1.6.**

### **10.2. Do Controle de Qualidade**

**10.2.1.** Por ocasião da produção das obras, o FNDE ou empresa contratada para este fim poderá realizar o controle de qualidade, mediante amostragem definida na NBR 5426/1985 – ABNT, em nível de inspeção a ser definido em contrato, que consistirá na análise dos itens de não conformidade constantes da Resolução n.º 2, de 12 de janeiro de 2011, do Conselho Deliberativo do FNDE, publicada no Diário Oficial da União, ou outra que vier a substituí-la, com vistas à verificação da qualidade do produto a ser entregue.

### **10.3. Da Distribuição**

**10.3.1.** As obras serão entregues/postadas diretamente pelos editores ao FNDE ou à instituição contratada para esse fim, conforme instrução operacional a ser fornecida no momento da negociação.

## **11. Das Disposições Gerais**

**11.1.** Este edital não dispensa o atendimento das exigências da Lei de Diretrizes Orçamentárias, da

Lei Orçamentária Anual, da Lei de Responsabilidade Fiscal e da Lei nº 8.666/93, quando da celebração dos futuros contratos administrativos.

**11.2.** A pré-inscrição das obras implica aceitação, pelo participante, de forma integral e irrevogável, dos termos deste edital, bem como da legislação aplicável, especialmente em matéria de direito autoral, não cabendo controvérsias e impugnações posteriores.

**11.3.** A pré-inscrição das obras não implica qualquer benefício futuro em processos de avaliação de obras didáticas em programas relacionados ao livro didático.

**11.4.** O editor deve manter toda a documentação atualizada durante o período de execução do contrato, especialmente no que se refere às exigências de regularidade jurídica, econômico-financeira e fiscal no SICAF, bem como a documentação referente às obras didáticas adquiridas.

**11.5.** Constitui obrigação de o editor informar ao FNDE, previamente ou imediatamente após ter ciência, a existência de qualquer discussão judicial que envolva as obras adquiridas com base no presente edital.

**11.5.1.** O FNDE poderá, a qualquer tempo, deixar de contratar o editor da obra aprovada, quando tiver ciência de litígio sobre direito autoral ou a edição da obra.

**11.6.** O FNDE poderá, a qualquer tempo, revogar, total ou parcialmente, o processo de aquisição das obras didáticas, por razões de interesse público, decorrentes de fatos supervenientes devidamente comprovados, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

**11.7.** A inscrição das obras não implica na obrigatoriedade de assinatura de contrato de aquisição por parte do FNDE, tampouco confere direito a indenizações a título de reposição de despesas realizadas no cumprimento de etapas deste edital ou na produção da obra didática, bem como não confere direito a lucro cessante, em caso de não-aprovação no processo de triagem e/ou avaliação pedagógica, escolha e negociação.

**11.8.** Sem prejuízo da documentação exigida durante o processo de habilitação, nos termos do **item 9.1**, o FNDE poderá exigir, a qualquer tempo, dos editores, a apresentação dos contratos firmados com os autores de ilustrações, fotografias e demais trabalhos intelectuais abrangidos pela legislação autoral brasileira que compõem a obra.

**11.8.1.** A recusa pelo editor em apresentar os contratos mencionados no **subitem 11.8**, ou sua apresentação intempestiva ou incompleta, poderão ensejar a não contratação pelo FNDE.

**11.9.** Não serão aceitas, após o período da pré-inscrição, solicitações de alterações nos dados cadastrados no SIMAD, na obra entregue e nos documentos apresentados no ato da inscrição, salvo o disposto nos **subitens 6.3.8.8, 7.2.2.2, 7.2.2.3 e 7.4.1.4**.

**11.10.** Será de inteira responsabilidade dos editores a validade das informações fornecidas ao FNDE.

**11.11.** Em nenhuma hipótese serão devolvidas aos editores, a documentação e as obras, inclusive os CDs e DVDs ROM, apresentadas para fins de cumprimento das etapas descritas neste edital, independentemente do resultado da seleção.

**11.12.** As etapas do processo de aquisição de obras didáticas para o PNLD 2017 estarão sob a integral responsabilidade:

**11.12.1. do FNDE:** Cadastramento das editoras e pré-inscrição das obras;

**11.12.2. do FNDE e da instituição contratada por ele:** Inscrição/recepção das obras e da documentação, triagem efetiva dos títulos inscritos, e recepção das obras com falhas pontuais corrigidas;

**11.12.3. da SEB:** Pré-análise, avaliação pedagógica das obras e elaboração do Guia de Livros Didáticos;

**11.12.4. dos Professores/Diretores de Escolas:** Escolha das obras;

**11.12.5. da Comissão Especial de Habilitação/FNDE:** Análise e deliberação quanto à documentação apresentada pelos editores;

**11.12.6. da Comissão Especial de Negociação/FNDE:** Negociação das obras;

**11.12.7. do Editor:** produção e postagem;

**11.12.8. do FNDE e da instituição a ser contratada por ele:** Controle de qualidade;

**11.12.9. da instituição a ser contratada pelo FNDE:** Distribuição;

**11.12.10. do FNDE e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação:**  
Acompanhamento/monitoramento da execução do Programa.

**11.13.** De acordo com as responsabilidades, conforme definido no **subitem 11.10**, os pedidos de esclarecimentos deverão ser dirigidos ao FNDE, por meio da Coordenação-Geral dos Programas do Livro, no Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco “F” – Edifício FNDE – CEP: 70070-929 – Brasília/DF – telefones (61) 2022-5542/2022-5516, FAX (61) 2022-4438, e à SEB, por meio da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos no endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco “L”, Anexo II, 4º andar, sala 412 – Brasília/DF – CEP 70047-900, e pelo telefone (61) 2022-8419.

**11.13.1.** Os pedidos de esclarecimentos deverão ser feitos por escrito, endereçados ao FNDE ou à SEB, conforme o caso.

**11.14.** Situações não previstas neste edital serão analisadas pelo FNDE e pela SEB, de acordo com as suas competências e com a natureza do assunto.

**11.15.** Em havendo solicitação por parte dos interessados, a SEB e o FNDE poderá realizar em até 35 (trinta e cinco) dias, após a publicação do presente edital, uma Reunião Técnica para esclarecimentos sobre o teor deste edital, Os interessados devem inscrever-se em até 5 (cinco) dias antes da data da Reunião Técnica, sendo que serão aceitos pedidos de esclarecimentos, por via formal, pelo mesmo período, exclusivamente e formalmente por e-mail – [cogeam@mec.gov.br](mailto:cogeam@mec.gov.br), por meio de formulário próprio.

**11.16.** Integram o presente edital, como se transcritos fossem e como partes indissolúveis, os seguintes anexos:

- a) Anexo I – Estrutura Editorial, Triagem e Critérios de Exclusão na Triagem
- b) Anexo II – Especificações Técnicas para Produção das Obras Didáticas
- c) Anexo III - Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas
- e) Anexo IV – Modelo de Declaração de Edição
- f) Anexo V – Modelo de Declaração de Originalidade
- g) Anexo VI – Modelo de Declaração de Primeira Avaliação
- h) Anexo VII – Modelo de Declaração de Reinscrição
- i) Anexo VIII – Modelo de Declaração de Revisão e Atualização da Obra
- j) Anexo IX - Modelo de Ficha de Correção da Obra
- k) Anexo X – Orientações para Usabilidade do Livro Didático Digital Acessível MecDaisy - Nota Técnica nº 58/2013/MEC/SECADI/DPEE
- l) Anexo XI – Relação de Documentos a serem Entregues pelo Editor
- m) Anexo XII – Modelo de Declaração de Titularidade de Direito Patrimonial
- n) Anexo XIII – Modelo de Formulário de Habilitação.
- o) Anexo XIV – Modelo de Ficha Cadastral
- p) Anexo XV – Modelo de Declaração de Inexistência de Fato Impeditivo
- q) Anexo XVI – Modelo de Declaração Emprego Menor

Brasília, 30 de janeiro de 2015.

Romeu Weliton Caputo  
Presidente do FNDE

Maria Beatriz Luce  
Secretária de Educação Básica