

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



JOSÉ SILVA LIMA

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO
DA COLEÇÃO BURITI MAIS

BOA VISTA

2022

JOSÉ SILVA LIMA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO
DA COLEÇÃO BURITI MAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado da Universidade Federal de Roraima para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Edith Romano Siems.

**BOA VISTA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

L732h Lima, José Silva.

História e cultura afro-brasileira e africana no livro didático da Coleção Buriti Mais / José Silva Lima. – Boa Vista, 2022.
150 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em
Ensino de História.

1 – Ensino de história. 2 – Livro didático. 3 – Lei nº 10.639/2003. 4
– Racismo. I – Título. II – Siems, Maria Edith Romano (orientadora).

CDU – 93:372

JOSÉ SILVA LIMA
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO LIVRO
DIDÁTICO DA COLEÇÃO BURITI MAIS

O presente trabalho, em nível de mestrado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Maria Edith Romano Siems – Presidente
Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Manuela Areias Costa – Membro Externo
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Fernandes – Membro Interno
Universidade Federal de Roraima

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em nome do ProfHistória.

Prof.^a Dr.^a Monalisa Pavonne Oliveira
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Orientadora: Prof.^a Presidente, Dr.^a Maria Edith Romano Siems

Este trabalho é dedicado à minha família,
aos meus amigos e professores.

AGRADECIMENTOS

Hoje a palavra que brota de meu coração é gratidão.

Gratidão a Deus pela vida e pelas pessoas que me dão as motivações necessárias para continuar a lutar, mesmo diante das adversidades.

Gratidão a todos que, ao longo de minha formação intelectual, foram parceiros, somaram e acreditaram em mim.

Gratidão à minha mãe, Francisca das C. S. Lima, que lutou incansavelmente ao lado de meu pai para manter sua família e, que quando decidiu que seus filhos mais novos iriam estudar, assumiu as consequências.

Gratidão aos meus companheiros de jornada no Mestrado: Filef, Leopoldo, Hsteffany e Ronison.

Gratidão aos meus professores pelo profissionalismo e pela presteza no decorrer do Mestrado.

Gratidão aos meus pais, irmãos, à minha esposa e aos meus quatro filhos, que dão significado à dura luta de estudo, trabalho e igreja, assumida com prazer e satisfação e desempenhada com amor e carinho.

O sonho foi regado, o caminho trilhado, a esperança mantida, a luta continuada, a amizade preservada, a família amada, o lar sagrado, a educação valorizada, a vida preservada por ser o dom mais precioso.

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade no descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

RESUMO

Este trabalho surgiu como resultado da análise dos livros didáticos de História do 1º ao 5º ano da coleção Buriti Mais, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados pela Secretaria de Educação do Município de Iracema, Estado de Roraima. O objetivo da pesquisa foi conhecer como o conteúdo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), estava sendo implementado no componente curricular História, da coleção, a fim de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar. Apesar das denúncias e dos esforços dos movimentos sociais no combate ao racismo, o mito da democracia racial persiste nos conteúdos dos livros didáticos, distorcendo a percepção sobre as relações raciais no ambiente escolar. Na análise, buscamos compreender as relações raciais no país entre os anos de 2003 e 2022, destacando trabalhos de intelectuais como Munanga (2008, 2012), Almeida (2020), Abdias do Nascimento e Bittencourt (2018). As pesquisas realizadas nos ajudaram a compreender a dimensão do que já foi produzido com essa temática e a possibilidade de contribuir com a educação das relações étnico-raciais. Por fim, fizemos a análise dos textos e das imagens dos livros de História da coleção Buriti Mais do Ensino Fundamental, anos iniciais, do quadriênio 2019-2022. Ao detectarmos fragilidades nos textos e nas imagens no cumprimento das determinações da lei nº 10.639/2003, propomos um produto educacional com 5 (cinco) planos de aula, para discutir a educação das relações étnico-raciais, com foco na história e na cultura local. Nossas análises serviram para concluir que a coleção atinge de forma superficial a questão racial, exigindo aprofundamento no debate e na qualificação dos professores para o desenvolvimento de temas tão essenciais para a transformação das relações raciais brasileiras.

Palavras-chave: ensino de história; livro didático; implementação da lei nº 10.639/2003; racismo.

ABSTRACT

This work is a critical analysis of the History textbooks from the 1st to the 5th year of the Buriti Mais collection, distributed by the National Textbook Program (PNLD) and adopted by the Department of Education of the Municipality of Iracema, State of Roraima. The objective of the research was to know how the content about Afro-Brazilian and African history and culture, law nº 10.639 (BRASIL, 2003), is being implemented in the curricular component of the collection's history, in order to combat racism, prejudice and racial discrimination in the school space. It is noticeable that despite the denunciations and efforts of social movements, the myth of racial democracy persists in the contents of textbooks, distorting the perception of racial relations in the school environment. In the analysis, we seek to understand racial relations in the country from 2003-2021, highlighting works by intellectuals such as Munanga (2008, 2012), Almeida (2020), Abdias do Nascimento and Bittencourt (2018). The research carried out helped us to understand the dimension of what has already been produced with this theme and the possibility of contributing to the education of ethnic-racial relations. Finally, we analyzed the texts and images of the History books of the Buriti Mais collection of the Lower Elementary School, in the 2019-2022 quadrennium. By detecting weaknesses in texts and images in compliance with the provisions of law nº 10.639/2003, we propose an educational product with 5 (five) lesson plans, to discuss the education of ethnic-racial relations, focusing on history and local culture. Our analyzes served to conclude that the collection superficially touches on the racial issue, requiring a deeper debate and qualification of teachers for the development of themes so essential for the transformation of Brazilian racial relations.

Keywords: teaching history; textbook; implementation of law no. 10,639/2003; racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A coleção Buriti Mais	69
Figura 2 – Grupo de artesãos expondo seus trabalhos. Povoado Tatu, município de Quijingue, Estado da Bahia, 2015	71
Figura 3 – A origem do nome	74
Figura 4 – A caminho da escola	75
Figura 5 – A vida familiar	76
Figura 6 – Festa Junina escolar	78
Figura 7 – A vida no Rio de Janeiro, capital do país, há 200 anos.....	80
Figura 8 – Comunidade quilombola em comemoração ao Dia da Consciência Negra	81
Figura 9 – O tráfico de escravizados para o continente europeu	83
Figura 10 – A conquista de direitos: cotas	84
Figura 11 – Religiões na antiguidade	86
Figura 12 – Tolerância religiosa	87
Figura 13 – Exemplificação de marco de memória, a importância dos griôs.....	90

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
BEC	Batalhão de Engenharia e Construção
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ES	Estado do Espírito Santo
EVA	Etileno Acetato Vinila
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça e Segurança Pública
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIAFRO	União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo
UNEBC	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A CIDADE QUE JÁ FOI CHAMADA VILA DOS PRETOS	21
CAPÍTULO 2 – O QUE MUDOU APÓS A LEI Nº 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
2.1 Metodologia	30
2.2 A implementação da lei nº 10.639/2003 na educação básica	33
CAPÍTULO 3 – LIVRO DIDÁTICO: AS ABORDAGENS AFRO-BRASILEIRAS	47
3.1 A produção e utilização de materiais didáticos	47
3.2 A questão racial no livro didático: teorias e conceitos	55
CAPÍTULO 4 – HISTÓRIA E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA COLEÇÃO BURITI MAIS	64
4.1. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	67
4.2. Apresentação da Coleção Buriti Mais	69
4.3. A análise do livro didático quanto à representatividade negra	71
4.4. A representatividade negra nos livros do 1º e 2º ano	73
4.5. A abordagem negra no livro do 3º ano	79
4.6. O negro no livro do 4º ano.....	82
4.7. A história e a cultura contadas através das imagens no livro do 5º ano	85
4.8. As abordagens sobre o afro-brasileiro nos textos do livro didático	89
4.9. Avaliação crítica da Coleção Buriti Mais no cumprimento da lei nº 10.639/2003	95
4.10. Como a história e a cultura afro-brasileira e africana aparecem na coleção Buriti Mais	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – CINCO PLANOS DE AULA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NEGRA NA HISTÓRIA DE IRACEMA	108

INTRODUÇÃO

No que se refere à população negra, uma educação para o século XXI precisará perpassar, portanto, por um conhecimento que permita a desconstrução de falsas verdades sobre a população negra brasileira afrodescendente. A ideologia racista que ainda povoia a cabeça de muitos professores e alunos tem uma história. Seu surgimento não foi por acaso. (SOUZA, 2006, p. 241).

As minhas recordações de infância me transportam a uma casa toda de palha de coco babaçu e de chão batido, na beira de uma pequena roça; jirau com algumas louças e panelas pretas da fumaça do fogão a lenha. As crianças comiam juntas em uma bacia, porque não tinha pratos para todos. A comida fora de hora era luxo, por isso contávamos apenas com as três refeições principais (merenda, almoço e janta). Nas noites de luar, o terreiro era iluminado pela lua; a casa, por uma lamparina. Dormíamos cedo pelo enfado do trabalho pesado ou para economizar querosene. À noite, onze redes se apertavam na sala e no quarto perto de papai e mamãe.

A princípio, éramos agregados ou apadrinhados pelo senhor proprietário da terra; fazíamos usufruto da atividade agrícola como meeiros, ou seja, pagávamos uma porcentagem para ele, que não permitia a construção de casas que não fossem de palha ou de taipa (cobertas de palha e paredes de varas e barro). A vida de retirante me levou a passar a infância no Maranhão, a adolescência no Pará e a juventude em Roraima. A atividade econômica da família foi se revezando entre a agricultura de subsistência e o garimpo, possibilitando um maior dinamismo na moradia, na alimentação e na posse da terra.

A vida como negro, filho e neto de negros, analfabetos, pobres e nordestinos, levou-me a uma vida nômade, que me impediu de frequentar a escola. Os filhos mais velhos começavam a trabalhar na roça ainda crianças, para sustentar os irmãos mais novos. O patriarca da família decidia o destino de todos, inclusive o impedimento de estudar. No interior, longe da cidade, tinha apenas a família como referência, mas a cor negra já ganhava visibilidade com piadas e apelidos. No entanto, tudo ficava bem, pois estava em família.

A situação mudou aos dezesseis anos, quando passei a morar na cidade, a estudar e a conviver com outras pessoas. Na escola, o fator negro e nordestino ficou evidente e tive que conviver com a discriminação racial e o racismo velado (apelidos,

piadas e comparações). Logo aprendi a “lição do não”: não reagir, não se chatear, não bater, não brigar, não me isolar ou cortar relações.

Foi, então, que decidi enfrentar o problema: passei a buscar informações, a enfrentar os meus medos e a romper o silêncio na família e na escola. Isso ocorreu quando descobri que, durante muito tempo, os negros foram um grupo de seres humanos subjugados por outros, escravizados.

A escravização explorou a mão de obra e a imagem negra, imprimindo-lhe conotação de inferioridade e de subalternidade. Os quase quatro séculos de escravização africana no Brasil deixaram sequelas tão profundas que as forças dispensadas na superação do preconceito e da discriminação não conseguiram apagar. A História registra o 13 de maio de 1888 não como o final da escravização, mas como um marco na desigualdade étnico-racial, quando a população negra foi dispensada das fazendas e largada na sociedade sem nenhuma política pública de inclusão social.

O povo negro, escravizado, era subjugado aos seus senhores, num trabalho servil de exploração da pessoa e da sua mão de obra. Após a Lei Áurea, que tornaria os escravizados livres, o governo deveria ter desenvolvido políticas públicas de inclusão social que favorecessem esse grupo com direitos humanos básicos, como o acesso ao mercado de trabalho, à educação, à saúde, à moradia e ao saneamento básico.

No entanto, desamparados, os ex-escravizados permaneceram como grupo marginal na sociedade. A sobrevivência tornou-se uma batalha travada diariamente no interior e nas periferias dos grandes centros urbanos. Os problemas iam além do financeiro; estavam não só nos hábitos e nos costumes da sociedade brasileira, mas também nos sistemas trabalhista, jurídico, político, econômico e educacional. Os negros livres, porém com sua cidadania limitada, precisavam ser resilientes. Pelo preconceito racial e por serem considerados mão de obra desqualificada para o mercado de trabalho (que se modernizava com a industrialização dos grandes centros urbanos), perdiam espaço para os imigrantes (que eram preferidos pelos empregadores) e ficavam apenas com os trabalhos de menor remuneração e subalternos.

As desigualdades trabalhistas passaram a ser denunciadas, e os esforços para combater o preconceito racial por meio da educação levaram o governo a sancionar a lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), um marco histórico no

desencadeamento de políticas públicas de enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

A homologação de uma lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em favor de uma educação que valorize a história e a cultura negra motivou a realização desta pesquisa, durante a qual percebemos que a educação das relações étnico-raciais permanece circunscrita a um restrito grupo de estudiosos, pesquisadores e especialistas. Por esse motivo, predomina no imaginário popular o senso comum que dita as regras do juízo de valor de brancos e negros na sociedade, classificando as pessoas em superiores e inferiores. Alguns exaltam os negros como geradores de riqueza para o país, e outros os consideram inferiores e retrógrados. O avanço das pesquisas e da informação ainda não tornou possível a superação do preconceito racial. Somente um olhar mergulhado na vida e nas memórias é capaz de ir além da aparência física e reconhecer os valores históricos e culturais deixados pelos descendentes de africanos escravizados.

O combate ao preconceito e à discriminação racial em termos de política pública direcionada à educação não deixa de ser motivador para o educador negro que conhece o lado perverso do racismo. Segundo Eliane Cavalleiro (2020, p. 85), “o branco apenas vê o preconceito e não sofre, diretamente, as consequências dele”. Somente quem teve sua história marcada pelo preconceito racial, cujas lembranças do tempo de escola estão associadas a experiências negativas relacionadas a estereótipos raciais, olha a lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos como um “farol”.

Este trabalho foi um mergulho na história e na cultura afro-brasileira e africana no livro didático que, diante de seu uso comum pelos alunos, do acesso simultâneo ao conteúdo, da economia que isso representa e do controle da indisciplina, ganhou grande importância no cotidiano do docente; tornou-se um instrumento de trabalho utilizado quase diariamente. É nesse material que a lei nº 10.639 quer estar presente para promover uma ação transformadora de consciência contaminada por ideias racistas e preconceituosas. A pesquisa no livro didático foi motivada pelo interesse de conhecer o seu conteúdo e descobrir como a coleção Buriti Mais contemplava as determinações dessa legislação (BRASIL, 2003).

A Coleção foi adotada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em vigência no quadriênio de 2019 a 2022, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Iracema, no estado de Roraima (onde atuo como professor da

rede pública de ensino) e atende o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas da sede e da zona rural.

Outras motivações foram a percepção de: baixa autoestima dos alunos de pele mais preta, reprodução de expressões racistas no ambiente escolar, negação da existência do racismo e comportamentos caracterizados como “racismo à brasileira”, naturalizados no senso comum (rejeição, xingamentos, apelidos e expressões, tais como: “lista negra”, “ovelha negra”, “a coisa está preta”, “denegrir”, “mercado negro”, “negrinho(a)” etc.). Tudo isso em uma comunidade com predominância de funcionários e alunos pretos e pardos.

Por ser pessoa negra e ter vivido situações de preconceito racial na escola, essa temática me chamou a atenção e me fez perceber que existia um problema de falta de informação sobre essa questão na escola onde trabalho que deveria ser investigado, a fim de entender as causas e as consequências de comportamentos de cunho preconceituoso. As manifestações de atitudes preconceituosas seriam por desconhecimento da existência da lei nº 10.639 (BRASIL, 2003)? Isso gerou o problema: Como a coleção Buriti Mais, adotada pelo município de Iracema, aborda a história e a cultura afro-brasileira e africana, cumprindo as determinações da lei nº 10.639/2003 em seus textos e imagens?

A pesquisa partiu da hipótese de que o livro didático, auxiliado pelo senso crítico docente e pela pesquisa, favorece o debate a respeito de questões sociais importantes, como estereótipos raciais, preconceito e discriminação na sala de aula, e produz consciência crítica no aluno, estabelecendo relações dialógicas entre os diferentes grupos raciais e melhorando as relações interpessoais, a empatia e a convivência pacífica no ambiente escolar.

Esta pesquisa teve como objetivo geral fazer uma análise dos livros didáticos de história da coleção Buriti Mais quanto ao cumprimento das determinações da lei nº 10.639/2003 – que se propõe a combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar – e como objetivos específicos: a) analisar os textos e as imagens dos livros do componente curricular história, para detectar como a coleção aborda as relações étnico-raciais na educação, combatendo o preconceito, o racismo e a discriminação; b) propor um produto que favoreça a educação das relações étnico-raciais com cinco planos de aula a partir da história e da cultura local (Iracema, que já foi chamada de Vila dos Pretos).

Fazer uma análise desse conteúdo da coleção Buriti Mais, bem como investigar sua abordagem quanto ao cumprimento das determinações da lei nº 10.639/2003 (que se propõe a combater o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar), pode ser um instrumento de transformação por meio de uma consciência crítica proporcionada pelo professor, pelo livro didático e pelo conhecimento da realidade nacional e local.

O trabalho de análise dos textos e imagens dos livros de história, no intuito de detectar a educação das relações étnico-raciais, revelou que a África e os afrodescendentes aparecem 37 vezes nos textos dos cinco exemplares da coleção Buriti Mais, sendo apenas uma vez em cada livro do primeiro e do segundo ano e 35 vezes nos livros do terceiro ao quinto ano. A temática não aparece como capítulos ou subtítulos, mas acompanhada de outras temáticas. Quanto à representatividade negra, das 2.663 imagens, 1.407 são de negros (pretos e pardos), um percentual de 52,2%. Em seguida, o desafio de ligar essa representatividade negra do livro didático à história local e à educação das relações étnico-raciais.

O livro didático foi problematizado quanto à implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos seus textos e imagens. As pesquisas nas diferentes regiões do país revelam um pouco do autor e da região, possibilitando que outros pesquisadores conheçam o estado de Roraima e suas peculiaridades históricas e culturais. Por ser um produto de ampla circulação, adotado pelas diferentes regiões do país, é de extrema importância que o livro didático seja avaliado com um olhar regional, para verificar se atende a todas as necessidades da população local.

A pesquisa tem muito a contribuir com a comunidade escolar, refletindo a formação da vila e ajudando o aluno a criar sua identidade. A história da Vila dos Pretos – como a cidade já foi chamada – é parte do primeiro capítulo e de um produto que vai ajudar os discentes na reflexão sobre a origem do município. Traz aos alunos, aos professores e às suas famílias o resgate histórico, a identificação com os municípios e o conhecimento da realidade local.

O tema torna-se pouco expressivo quando vem acompanhado de outras questões, podendo ser mais relevante como temática própria nos capítulos ou subtítulos. Dessa forma, fica evidente que os livros da coleção têm prevalência da abordagem eurocêntrica, silenciando ou abordando de forma secundária a história e a cultura negra.

As pesquisas realizadas por Oliveira (2019), Santos (2018), Jesus (2012), Carbunck (2018) e Nobre (2019) apontam para uma abordagem predominantemente eurocêntrica nos livros didáticos analisados. A história da África ainda entra como coadjuvante nas narrativas e nas metodologias adotadas; mesmo sendo obrigatória no livro didático por ser uma exigência do edital de elaboração, ainda são poucos os temas abordados no estudo da África, diante da importância desse continente para o Brasil.

Conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (2004), “a educação étnico-racial quebra com os moldes eurocêntricos de ensino, nos orienta a ter pesquisas sobre nossos povos, sobre a nossa origem, possibilitando a criação de identidade nacional” (OLIVEIRA, 2019, p. 33). Conforme a mesma autora, a educação cidadã se compromete a destacar o papel de grupos sociais que foram esquecidos pela história positivista e ater-se à história dos trabalhadores.

A perspectiva metodológica da “escola marxista inglesa [que] defende a teoria da história vista de baixo, ou seja, história social, de gente comum, a história da classe trabalhadora” (OLIVEIRA, 2019, p. 30), veio para valorizar os que foram, por muito tempo, esquecidos pela história oficial, como as mulheres, os negros e os trabalhadores.

Mirian Garrido (2016, p. 261) é enfática ao afirmar que as “obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando valorizar e promover positivamente a imagem e a cultura da mulher, do afrodescendente e das nações indígenas”. Há um apelo justo pela inclusão e pelo respeito a todas as histórias e as culturas, tendo em vista uma convivência pacífica entre os membros de uma sociedade, não negligenciando o direito do aluno de conhecer as histórias do país.

O estudo seguiu parâmetros metodológicos que auxiliaram a identificação e a análise dos dados. A abordagem respeitou padrões qualitativos, que permitiram ao pesquisador as mais variadas técnicas de análise e os caminhos mais diversos para encontrar os resultados a partir dos objetivos da pesquisa. A investigação nos livros didáticos de história seguiu alguns procedimentos, como: fazer a leitura dos textos em busca de identificar palavras ou frases com mensagem estereotipada, racista ou preconceituosa; analisar fotos, figuras, desenhos, quadros e charges ilustrativas de textos, exercícios e abertura dos capítulos, a fim de detectar a representatividade negra; verificar se há a presença de uma família, como estão vestidos e se são caricaturados de forma pejorativa.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos – tendo a Dimensão Propositiva em anexo – que abordam as publicações relacionadas à educação das relações étnico-raciais e se/como a coleção implementa a lei nº 10.639/2003 nas escolas. O produto propõe ações que têm a finalidade de atuar na superação do preconceito racial a partir da realidade local e que propiciam o debate da questão racial encarnada na realidade do aluno.

O primeiro capítulo aborda a história da fundação da cidade de Iracema, onde está localizada a escola Iracema Aguiar Pereira (local de origem da pesquisa), na qual fui professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A história da cidade tem uma forte ligação com a temática negra, pois foi fundada por migrantes maranhenses na década de 1970, quando levou o nome de Vila Nova; mas também foi chamada de Vila dos Maranhenses e Vila dos Pretos, por ter seus primeiros moradores predominantemente pretos e oriundos do Centro dos Pretos no Estado do Maranhão. A partir da história da cidade e da realidade escolar (corpo docente e discente), propusemos cinco planos de aula a fim de fazer a ligação da história da cidade com a educação das relações étnico-raciais.

O segundo capítulo aborda tópicos importantes sobre a dinâmica do trabalho, e possibilita conhecer a metodologia, os objetivos, os trabalhos atualizados sobre a questão racial em várias regiões do Brasil e a lei nº 10.639/2003 (as produções, como artigos, monografias, dissertações e teses, têm aumentado consideravelmente após sua promulgação). Esses estudos atualizados contribuíram no primeiro capítulo, por trazerem um panorama das pesquisas sobre a implementação das relações étnico-raciais na educação básica brasileira.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico e recorre aos autores que são referência em estudos da questão negra e na educação das relações étnico-raciais, entre eles: Almeida (2020), Munanga (2008), Cashmore (2000), Freitas (2019), Bittencourt (2018), Caimi (2002), Rocha, Magalhães e Gontijo (2009) e Stephanou e Bastos (2005). Por meio desses autores, conhecemos o livro didático, o PNLD e alguns conceitos importantes sobre a educação das relações étnico-raciais.

O quarto capítulo apresenta a análise dos livros didáticos do componente curricular História do 1º ao 5º ano da coleção Buriti Mais, adotada pela SEMED, com o objetivo de verificar como a coleção aborda a história e cultura afro-brasileira e africana – lei nº 10.369/2003. Para isso adotamos uma metodologia de análise de textos e imagens. No tocante às imagens, foi feita a contagem de fotos, pinturas,

desenhos, charges e tirinhas ilustrativas de textos, exercícios e abertura de capítulos; no conteúdo textual buscamos palavras, frases ou textos que tratassem os negros de forma estereotipada ou estigmatizada. A contagem das imagens foi importante para conhecer a representatividade negra, por ser útil na desconstrução de preconceitos raciais e na valorização desse grupo racial. A análise do conteúdo textual também foi importante para constatar o quanto os conteúdos da educação das relações étnico-raciais estão presentes no livro didático da coleção.

A quinta parte deste trabalho é um apêndice, um material apostilado com cinco planos de aula prontos para serem aplicados que abordam a “Educação das relações étnico-raciais em Iracema”. A proposta metodológica sugere o trabalho com pesquisas de campo, análise dos resultados e a reconstrução da história local pelos alunos.

O tema não esgota a temática no aspecto local ou nacional, mas oferece uma reflexão crítica sobre a história do município de Iracema e sobre o livro didático da coleção Buriti Mais e a educação das relações étnico-raciais, atendendo à obrigatoriedade da implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Para compreender a dinâmica delineada neste trabalho, vamos seguir alguns passos importantes, conforme está distribuído nos capítulos. Iniciaremos conhecendo alguns aspectos da história da comunidade onde estão localizados a escola, os alunos e a cidade de onde a pesquisa partiu, Iracema, no estado de Roraima.

CAPÍTULO 1 – A CIDADE QUE JÁ FOI CHAMADA VILA DOS PRETOS

A cidade de Iracema já foi chamada de Vila Nova, Vila dos Maranhenses e Vila dos Pretos, e sua origem está ligada à migração nordestina na década 1970. Já nessa época, reunia os primeiros moradores na região (vindos do município de Caxias, no estado do Maranhão), desenvolvendo atividade agrícola de subsistência. Segundo Amadeu Filho (2022, p. 17), na década de 1950, o sr. Manuel Pereira reuniu seus parentes e formou uma vila denominada Centro dos Pretos. Os laços familiares maranhenses trouxeram um pequeno grupo de homens que deram origem à Vila Nova, só mais tarde chamada de Vila Iracema.

Os parentes Manuel Pereira, Agostinho Francisco da Silva (Cacau), Lourival, Conceição, Sebastião Pindaré e Raimundo Vieira (Fura-Coco), chegaram à região da atual Iracema em 1961 (e outros em 1962), vindos do Centro dos Pretos, motivados pelas terras devolutas e pelo garimpo. No primeiro momento, não formaram uma vila; cada morador explorava seus próprios lotes de terra. A formação da vila aconteceria somente anos mais tarde, mediante outras idas e vindas ao Maranhão, incentivando a vinda de outros parentes. Como esses parentes eram originários do Centro dos Pretos, quando fundaram a Vila Nova no estado de Roraima, ela também ficou conhecida como Vila dos Pretos. Essa é a história da origem do município de Iracema, uma comunidade formada a partir da migração nordestina nos anos 1970.

Entender a história de Iracema tem sua importância, pois o município é a fonte inspiradora que aguçou o desejo pela realização deste trabalho, proporcionando conhecer melhor as origens e os progressos dessa comunidade rural do estado de Roraima. O conteúdo a seguir é necessário para entender o contexto da pesquisa.

Iracema¹ é uma cidade roraimense ligada às capitais Boa Vista (Roraima) e Manaus (Amazonas) pela BR-174. Está situada a 93 km de Boa Vista, “na região Centro-Oeste do estado de Roraima, na mesorregião Sul e microrregião Caracaraí. Limita-se com Mucajaí, Alto Alegre, Cantá, Caracaraí, Barcelos (AM) e a Venezuela” (JESUS, 2017, p. 210).

¹ Para Cipriano (2018, p. 22), Iracema é o lar do Parque Estadual Serra do Aracá. Dos 1.435.113,30 km² de extensão do município, 1.023.744,94 km² são Terras Indígenas (TI), que pertencem ao povo Ianomami e correspondem a 75,7 % das terras do município. Essa área está sob a responsabilidade da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), com uma população estimada de 10.598 indígenas. Não foram encontrados dados sobre população indígena morando na cidade de Iracema ou matriculada nas escolas municipais. Conferir também: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-iracema.html>.

A cidade foi fundada na década de 1970 pelo senhor Militão Pereira Costa, por sua esposa Iracema Aguiar Pereira e por parentes próximos. A atribuição da fundação ao senhor Militão é devido a ele ter adquirido um lote de terra em 22 de novembro de 1972 (por 200 cruzeiros) e ter doado lotes para a construção de casas de parentes e amigos. “À medida que as pessoas iam chegando, Militão ia dando terras, beneficiadas ou não, recebiam alimento, habitação, etc.” (COSTA FILHO, 1999, p. 43), ou seja, em torno dele uma vila foi sendo construída. Mesmo a região já tendo outros moradores, Militão deu início à vila em suas terras.

Os primeiros moradores, que chegaram em 1972, foram: “Raimundo Machado (Bacurau), cunhado de Militão; Natanael Machado (Dalilo) e Agostinho Machado, primos da esposa de Militão; Isidoro, Zé Francisco, Margarida e ‘Chico Pimenta’” (COSTA FILHO, 1999, p. 43). Outros moradores chegaram nessa mesma data, porém foram morar na extinta Vila de Palha, a 10 km no sentido Caracaraí. Entre eles, podemos destacar “Carequinha, Raimundo, João Pessoa Lopes, Sebastião da Maroca, Raimundo Chico, Zé Rosa, Santana, Raimundo Zuca e ‘Sendero’” (COSTA FILHO, 1999, p. 43). Com a extinção da Vila de Palha, mudaram para a Vila Nova.

No registro de nascimento de uma cidade, vem o seu nome e, por trás dele, a história que forma a identidade de seus moradores. Daí a importância do papel da escola em manter viva a memória de um povo: para não deixar que a história dos seus antepassados seja esquecida e para que as mudanças e permanências culturais em seus costumes sejam entendidas.

Entender a origem da Vila dos Pretos ganha sentido e importância a partir da perspectiva desta pesquisa, que tem a história e a educação negra no livro didático como fundamento e ponto de partida da investigação. Os nomes da atual Iracema têm motivações muito específicas, situadas em um contexto histórico que buscaremos compreender.

A denominação Vila dos Pretos pode ser compreendida mediante dois aspectos: primeiro, pela análise fotográfica do trabalho de Jesus (2017), que homenageia os fundadores da vila com uma exposição de fotos, nas quais podemos constatar a predominância de famílias pretas ou pardas; em segundo, pelas informações obtidas através da entrevista feita por Costa Filho (1999) com dona Estelita Silva (ex-moradora da Vila de Palha, que passou a residir na Vila Nova), na qual ela relata que alguns moradores se deslocaram do vilarejo maranhense “Centro dos Pretos”.

Pelo quantitativo de pessoas do grupo étnico racial negro residindo na Vila, ela passou a ser conhecida pelas cidades vizinhas como Vila dos Pretos. Os relatos e fotos dos primeiros moradores (que consideramos melhor não expor neste trabalho), revelam características fenotípicas dos primeiros moradores. Outro fator que relaciona os nomes da vila aos primeiros moradores é o fato de serem maranhenses e oriundos do Centro dos Pretos. Com isso a vila recém-criada foi chamada de Vila Nova, Vila dos Maranhenses e Vila dos Pretos.

Como Vila dos Maranhenses, os motivos são justificados pelos primeiros levantes que deram origem à vila, pois, “em Iracema, estima-se que 90% da população que compõe o município veio do Maranhão” (COSTA FILHO, 1999, p. 29). Isso justifica a predominância maranhense no município e a identificação com os costumes daquele estado, com o desenvolvimento de uma “agricultura baseada na plantação de arroz, feijão, mandioca etc.” (COSTA FILHO, 1999, p. 45). As famílias, ao chegarem em Iracema, eram acolhidas pelos primeiros moradores e recebiam terra para construírem suas casas e um lote para trabalhar.

O nome Vila Iracema é uma homenagem à esposa do senhor Militão, falecida em um acidente de caminhão em 1982, quando retornava do Maranhão com parentes para povoar a vila. Segundo Costa Filho (1999, p. 43), a homenagem deu-se pelo seguinte fato: em 29 de março de 1982, foi ao Maranhão buscar parentes para morar em Roraima; na volta, o carro virou e ela faleceu. O reconhecimento da comunidade veio com a troca de nome da vila, quando passou a se chamar Vila Iracema.

O processo de emancipação iniciou-se em 1993, quando a “Câmara de Vereadores de Mucajaí aprova o Projeto de Lei que concede à Vila Nova, os foros de Vila, passando a se chamar Vila Iracema” (COSTA FILHO, 1999, p. 14). No ano seguinte, 1994, as lideranças políticas da vila realizaram um plebiscito com o intuito de emancipá-la. “O Município foi emancipado em 04 de novembro de 1994, com a Lei Estadual de nº 083, com terras desanexadas da cidade de Mucajaí” (CIPRIANO, 2018, p. 22). A vila passa a ser chamada de Município de Iracema ou apenas Iracema.

Os iracemenses mantiveram os costumes na produção agrícola trazidos do Maranhão, na medida em que “[...] migraram de áreas rurais do Maranhão para áreas rurais de Roraima” (COSTA FILHO, 1999, p. 36). Aqui, com a posse da terra, usavam técnicas rudimentares na produção e na colheita. Faziam uso de broque, derrubadas e queimadas. “Do município de Iracema, esses produtores, que recebiam o nome de ‘marreteiros’, vendem: arroz, feijão, milho, melancia etc.” (COSTA FILHO, 1999, p.

36). A produção e a colheita seguem os costumes do pequeno produtor, que planta para o sustento da família e vende o excedente para manter suas necessidades básicas do cotidiano.

As razões que deram início ao processo migratório para Iracema estão relacionadas “[...] à expropriação das terras dos pequenos agricultores do Maranhão pelos grandes latifundiários do seu Estado” (COSTA FILHO, 1999, p. 37). Os constantes despejos de suas propriedades e a expulsão de suas terras após anos de ocupação sem documentação obrigaram as famílias a buscarem em terras distantes sua sobrevivência. Após a vinda das primeiras famílias e a obtenção de terras, outras famílias eram encorajadas a seguir o mesmo destino. O extremo Norte do país foi o lugar escolhido.

A busca por uma vida melhor era a principal motivação da migração para Iracema na década de 1970. As entrevistas realizadas pelo pesquisador da história da migração para Iracema, Costa Filho (1999), com os fundadores revelam suas motivações e os reais motivos. Passaremos a comentá-las, começando pelo senhor Militão Costa (que chegou em 1972), depois com Estelita Silva (chegou em 1973), Francisca Nakayama (chegou em 1974), José Souza (chegou em 1981) e Amadeu Filho (chegou em 1990).

De acordo com o depoimento do sr. Militão, sua vinda em 1972 deu-se pelo atraso da região em que morava e pelo grande crescimento dos latifúndios, pois, logo que “começava a formar uma vizinhança, as vilas, quando dava fé, estava vendido. Aí éramos obrigados a sair. E tudo que tínhamos feito estava perdido” (COSTA FILHO, 1999, p. 41).

Dona Estelita declarou que o motivo da sua vinda para Roraima foi a falta de terras para trabalhar. A posse da terra dava à produtora rural a segurança da sobrevivência. O sustento de suas famílias era, portanto, a principal razão da vinda para Iracema.

Segundo o senhor José de Souza, sua vinda do Maranhão para Iracema foi em busca de melhoria de vida, pois lá havia dificuldade de conseguir terra para trabalhar, e a que tinha foi grilada pelos grandes latifundiários. Veio a família toda, em torno de 15 pessoas, entre pais, irmãos e cunhados.

Dona Francisca Nakayama chegou em Roraima em 1974. “Nós viemos no sentido de fazer o plantio de pimenta-do-reino, mas infelizmente o nosso projeto não deu certo” (COSTA FILHO, 1999, p. 41).

O senhor Amadeu, baiano, vereador e secretário de Educação de Iracema, chegou no dia 6 de junho de 1990, para trabalhar na Escola Estadual Dom Pedro II.

Os depoimentos revelam que as motivações para a saída do Maranhão ou de outras regiões do país foram as mesmas, “tinham como motivo da vinda dele e dos demais: ‘o sonho de uma vida melhor’” (COSTA FILHO, 1999, p. 42). Com o passar do tempo, a vila passou a receber pessoas de outros estados brasileiros.

As atividades agrícolas, como a produção de banana, limão, laranja, milho, feijão e arroz, cederam lugar à pecuária e à criação bovina, suína, equina e aviária. As regiões de pecuária e agricultura abastecem as vilas, as cidades vizinhas e a capital. Dessa forma, elas são importantes produtoras de alimentos para o sustento das famílias do local e do estado.

Os dados empresariais do município de Iracema, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), têm o registro de 45 empresas e outras organizações atuantes. São 43 unidades, como a criação em açudes de matrinxã e tambaqui e a criação de bovinos, caprinos, galináceos, ovinos e suínos. A produção agrícola da região é consumida no local e abastece a capital. Na lavoura permanente há banana, laranja, limão, maracujá, cereais; nas leguminosas e oleaginosas, arroz, feijão e milho; na lavoura temporária, abacaxi, feijão, mandioca, melancia e milho. Essas atividades econômicas são desenvolvidas nas vicinais, porém ainda é comum serem próximas da cidade, facilitando o acesso das crianças à escola com ônibus escolar.

Quando ainda era Vila Nova ou Vila dos Pretos, “a primeira escola foi construída no governo de Ramos Ferreira com apoio do Capitão Madruga do 6º Batalhão de Engenharia e Construção (BEC) – no ano de 1975, sendo os primeiros professores também todos maranhenses” (COSTA FILHO, 1999, p. 46) e funcionou improvisadamente em um barracão. O terreno para a construção da escola foi uma doação do senhor Militão. “A escola deixou de funcionar quando o Governador Ottomar de Souza Pinto já tinha construído outra escola, uma creche e um clube de mãe” (COSTA FILHO, 1999, p. 46).

Segundo a senhora Francisca Nakayama – entrevistada por Costa Filho no ano de 1998 – até 1974, a vila não tinha nenhum morador com o primeiro grau completo, ela era a única. Tal afirmação revela as condições sociais em que viviam no estado do Maranhão e a tentativa de superar esse passado de privações, sem direito à terra, à moradia, à educação e à saúde – uma vida de extrema pobreza.

Os primeiros professores da vila só trabalhavam com a alfabetização, pois tinham no máximo “o primário, como é o caso de dona Maria Creuza, primeira professora a lecionar em Iracema” (COSTA FILHO, 1999, p. 46). Natanael Machado, citado pelos depoentes como um dos primeiros professores, continua com apenas a quarta série. O rol dos(as) professores(as) que fazem parte da história do corpo docente da vila tem Adelaide, Maria Eunice e Vângela.

Segundo dona Francisca Nakayama, em 1974, ela deu aula para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que começou com uma turma de 40 alunos adultos. As crianças desde cedo se dedicavam ao ofício dos pais, trabalhando na roça. Os colonos saíram do interior do Maranhão, onde a educação não era uma prioridade e, ao chegarem em Iracema, eram incentivados a estudar. A educação teve avanços significativos nos últimos anos, com a construção de escolas na sede e nas vilas do município.

A SEMED, no ano de 2021, teve 1.146 alunos matriculados na educação básica, entre creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. A rede possui 8 escolas municipais na zona urbana e rural, distribuídas da seguinte forma:

- a) Atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental na sede do município:
Escolas Municipal Iracema Aguiar Pereira e Gilvanei Sousa dos Santos;
- b) Atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no interior: Criança Feliz, Ariel, Gracy Kelly e Ajarani;
- c) Atendem creches e pré-escola na sede: Ana Vitória e Tia Adelina.

Os sistemas de avaliações nacionais apresentam dados que possibilitam avaliar a qualidade da educação do município. De uma nota que varia entre 0 e 10, o ensino na cidade apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) de 4,4. Já o dos anos finais do Ensino Fundamental (rede pública) é de 3,3 (IBGE, 2019).

A escola de onde parte a pesquisa se chama Escola Municipal Iracema Aguiar Pereira e está localizada na Avenida Sebastião Evaristo de Castro, s/n – BR-174, criada em 27 de maio de 1998, por meio do Decreto 2-013-E, administrada desde o ano de 2009 pela Secretaria Municipal de Educação.

Foi construída e inaugurada no governo de Neudo Ribeiro Campos, no ano de 1998. No ano seguinte, a escola criou a Associação de Pais e Mestres, melhorando a qualidade da merenda escolar. A presença dos pais foi avaliada de forma positiva por melhorar também o rendimento dos alunos e o compromisso dos professores.

A escola funciona nos dois turnos (matutino e vespertino), atendendo a crianças de 6 a 10 anos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A educação do município está estruturada com escolas municipais e estaduais, na sede e na zona rural.

A sede, segundo a Secretaria de Infraestrutura Municipal, tem quatro bairros (Centro, B. Bernardino, B. Romero Jucá e B. Ottomar) e foram identificadas 54 ruas². A “população estimada em 2021 é de 12.637 pessoas” (IBGE, 2021). Seus moradores são chamados de iracemenses.

As primeiras moradias eram construídas de taipa (paredes de barro e madeira e coberta de palha). Anos depois, foram melhorando as condições, com a vinda de programas sociais de construção de casas e banheiros. Atualmente, as casas predominantes são de tijolos e telhas, dando mais dignidade aos moradores de baixa renda.

Iracema tem seus fundadores vivos, testemunhas oculares da origem e do crescimento do município, uma história que deve ser contada para manter viva a memória do sonho de uma vida melhor. Os que ali chegaram, enfrentaram grandes adversidades – semanas de barco, estradas de lama, malária e insetos –, mas nada era maior que a determinação pela posse da terra para trabalhar e sustentar suas famílias.

Por fim, com a comunidade formada e o povo assentado em seus lotes de terra, o trabalho e a educação ocupavam adultos e crianças. Aqueles cuidavam do sustento de suas famílias, enquanto estas se preocupavam com seu futuro, através da educação. O que se torna relevante na educação das crianças é trabalhar a história e a cultura de seus antepassados para não deixar morrerem as raízes de seu povo, construindo uma comunidade com características peculiares. A história e a vida dos moradores devem fazer parte do ensino escolar, com a utilização de metodologia própria, material didático, paradidático ou recursos afins que possibilitem a memória viva da comunidade.

No tocante ao trabalho com a realidade local e o livro didático, estes são distantes, pois enquanto os livros tratam da realidade nacional e de contextos distantes daqueles de lugares mais longínquos desse país. A história e a cultura local,

² Segundo o trabalho de Jesus (2017), a sede de Iracema possui 5 bairros, 78 ruas, 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio, 1 posto médico para atender à população, 1 biblioteca pública e distribuição regular de energia elétrica e água potável.

a abordagem sobre o meio ambiente, a história das mulheres, dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outros podem ser incluídas no currículo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata da incorporação ao currículo escolar de abordagens de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. O currículo escolar comporta a base comum e a diversificada, podendo ser trabalhadas a história e a sociedade local, com suas peculiaridades (BRASIL, 2018, p. 19).

Como inserir o cotidiano do aluno na escola, os saberes construídos na sua comunidade negra, indígena ou branca? Esse é um trabalho a ser pensado com a comunidade escolar, a fim de o aluno se encontrar dentro do discurso da escola.

CAPÍTULO 2 – O QUE MUDOU APÓS A LEI Nº 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2011, p. 67).

Iniciamos o capítulo com o pensamento de Paulo Freire, que propõe uma reflexão sobre a transformação da sociedade e o papel da educação na concretização dessa mudança. A educação não é uma ação isolada, porém o autor enfatiza a importância da opção pela vida, pela justiça e pelo direito. O discurso falacioso e sem reflexão é vazio, não rompe paradigmas e não cria possibilidades de mudanças. O que vamos saber é se a educação tem o poder de transformar a sociedade. A lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, fez dezoito anos no dia 9 de janeiro de 2021, tendo efeito imediato, ou seja, entrando em vigor logo após sancionada e atuando no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no espaço escolar. Após dezoito anos, o que mudou?

Essa inquietação me motivou à realização desta pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais, e o ensino da história e da cultura negra ganharam respaldo nas minhas experiências pessoais do passado e do presente, diante de expressões de racismo velado ou explícito – como “lista negra”, “ovelha negra”, “a coisa está preta”, “denegrir”, “mercado negro”, “cabelo de Bombril” – e do estereótipo de que negro não gosta de estudar, que é preguiçoso e mais “danado”, o que sempre me incomodou. Foi por esses motivos que surgiu a ideia de realizar uma pesquisa sobre o livro didático para investigar o quanto ele está comprometido com a manutenção ou a desconstrução do racismo no ambiente escolar.

Segundo Jörn Rüsen (2010, p. 79), “a aprendizagem histórica possui três operações cognitivas, a Experiência, a Interpretação e a Orientação”. A consciência histórica está no aluno e contribui para este se reconhecer como membro de uma comunidade concretamente falando. O conhecimento torna-se significativo ao ser inserido na realidade. Por meio do estudo da comunidade, das suas origens e das suas características pessoais é possível desenvolver a identificação com a cultura local.

Elaborar atividades de valorização da raça negra na comunidade local e debater os resultados pode ser de grande valia para o conhecimento da identidade de seus descendentes. A comunidade escolar é solo fértil de informação; os alunos que fazem parte dela levarão ideias esclarecidas para suas famílias, podendo semear a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo.

Visando confirmar ou refutar as inquietações de que a educação das relações étnico-raciais está no livro didático, foram adotados alguns procedimentos de análise dos textos e das imagens. A metodologia utilizada foi importante para buscar respostas a questões levantadas no início da pesquisa.

2.1 Metodologia

Esta pesquisa partiu da perspectiva metodológica da “*escola marxista inglesa* que defende a teoria da história vista de baixo, ou seja, história social, de origem comum, a história da classe trabalhadora” (OLIVEIRA, 2019, p. 30). Essa visão veio valorizar os que foram, por muito tempo, esquecidos pela história oficial, como as mulheres, os negros e os trabalhadores.

A Escola Inglesa Marxista, segundo Barros (2005, p. 62), ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, com Edward Thompson, Eric Hobsbawm e Christopher Hill, os quais desenvolveram um estudo especializado, denominado História Cultural, História Social e a Micro-História. Essa corrente de pensamento influenciou o estudo da escravização no Brasil e desconstruiu a ideia de que o escravizado era vítima, “mas utilizava-se da escravização para negociar e da sua inteligência para elaborar estratégias e ardil que podem ser encarados como forma de resistência contra o poder que o submetia” (BARROS, 2005, p. 67).

Esta pesquisa partiu dos livros didáticos de história da coleção Buriti Mais, do 1º ao 5º ano, buscando identificar como o ensino de história e cultura afro-brasileira está contemplado nessa coleção. É do tipo bibliográfica, pois, devido ao período pandêmico, se atém a fontes, como livros, artigos, dissertações e teses.

Para a realização deste trabalho foram utilizados como recursos os espaços físico e virtual, ou seja, as bibliotecas e a internet. A biblioteca da escola e a Biblioteca Pública Municipal nos forneceram os livros pertinentes aos assuntos trabalhados; a internet foi de grande valia na compra de livros de fora do estado e possibilitou acessar bancos de teses, dissertações e revistas com artigos científicos.

Trabalhamos com duas variáveis: o livro didático e a lei nº 10.639/2003, sendo também acrescidas outras fontes escritas. Os objetos em análise foram os livros didáticos em uso pelos alunos e os documentos gerados a partir de pesquisas acadêmicas, além de documentos, livros, revistas e trabalhos produzidos a partir de pesquisas das mais diversas universidades.

A abordagem é de cunho qualitativo, visto que preza pela produção de conhecimentos, usando técnica de análise descritiva de seus dados. Segundo Lüdke e André (2003), as abordagens qualitativas valorizam o ambiente natural da pesquisa e do pesquisador e a descrição dos dados coletados de pessoas, acontecimentos, imagens e documentos. As definições se preocupam com o processo, com a manifestação dos fenômenos no decorrer da pesquisa e com os significados e conceitos do objeto pesquisado. Em geral, as abordagens nas áreas das ciências humanas têm características qualitativas, uma vez que analisam dados subjetivos de uma sociedade e cultura local.

O trabalho quantifica pessoas, desenhos e figuras; estabelece comparações e análise de dados. Utilizamos dados de fontes diretas que têm relevância nesta pesquisa por “preocupar-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais” (SOUZA; SANTOS, 2020, p. 1398), não só com a questão negra em sua totalidade, mas também com o local.

Buscamos sustentação metodológica nas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2016), que aponta os caminhos a serem seguidos na pesquisa. Segundo a autora, essas técnicas seguem três fases: “Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados” (BARDIN, 2016, p. 126-132). Os três passos apontam para o caminho da catalogação, da leitura e da análise do material.

Ainda segundo Bardin (2016), a seleção do material que compõe um trabalho acadêmico deve seguir alguns procedimentos, os quais foram obedecidos: na Pré-análise, foi realizada uma busca de materiais relacionados à pesquisa e uma leitura prévia – selecionamos os documentos relevantes e criamos os objetivos; na Exploração do Material, elaboramos uma categoria de análise, separamos e agrupamos o material de acordo com sua importância; no Tratamento dos Resultados, houve a inferência e a interpretação do material. A produção do texto ocorreu seguindo tais procedimentos. Logo em seguida, realizou-se a análise das imagens importantes na representatividade negra no livro didático.

A fonte inspiradora para a análise das imagens foi a técnica adotada por Silva (2011) em sua tese, intitulada “A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?”

O tópico de sustentação foi “como o livro didático de língua portuguesa representou o negro na década de 1990” (SILVA, 2011, p. 33). A autora usou uma metodologia inspiradora, com o subtítulo “Os livros analisados no que tange a representação social do negro nos textos e ilustrações” (SILVA, 2011, p. 34).

Silva (2011) avalia a representatividade negra no livro didático a partir dos seguintes critérios: aspecto caricatural, se tem nome próprio, contexto familiar, comparações com macacos ou porcos, papéis sociais, se frequentam a escola, amizades com outras crianças, lazer, travessuras, elogios, quantidade, manifestações culturais, condições sociais, moradia e atividades subalternas.

Inspirando-se nessa obra, realizamos uma análise minuciosa dos títulos e das imagens. Nas ilustrações (fotos, desenhos, pinturas e charges), buscamos identificar a representatividade negra, figuras estereotipadas, a produção e a reprodução de racismo. A fim de fazermos uma análise comparativa referente à representatividade das raças, os personagens foram divididos em pretos, pardos, brancos, indígenas e amarelos. Fizemos a contagem de todas as imagens dos livros de história do Ensino Fundamental menor da coleção Buriti Mais.

A análise das imagens buscou identificar a quantidade de negros (pretos e pardos) e brancos, relacionando suas condições sociais, familiares, de educação, trabalho e lazer, como se vestiam, se tinham nome, suas expressões faciais, seu cabelo, o tipo de roupa, a moradia, o lugar que ocupam na sala de aula, nas brincadeiras e no relacionamento interpessoal.

No produto, propusemos cinco planos de aula sobre a educação das relações étnico-raciais em Iracema, a fim de contribuir com o senso crítico dos alunos sobre comportamentos preconceituosos, racistas e discriminatórios no espaço escolar. As aulas não substituem o livro didático, mas devem ser trabalhadas paralelamente aos componentes curriculares, já que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham com todos eles.

A finalidade foi combater os estereótipos raciais que ainda são uma prática comum na sala de aula e desenvolver, através da educação, reflexões com os alunos sobre o ensino de história e da cultura afro-brasileira, a fim de minimizar o preconceito racial nas escolas. Isso despertou uma série de políticas públicas de combate ao

racismo por meio da educação, entre as quais a lei nº 10.639, que foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (BRASIL, 2003).

Como a lei é de 2003, alguns estudos foram realizados no sentido de avaliar sua implementação nas escolas em todo país. As pesquisas acadêmicas com essa temática têm avançado nas últimas décadas, todavia as conclusões, analisadas no tópico seguinte, são as mais diversas possíveis.

2.2 A implementação da lei nº 10.639/2003 na educação básica

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana completou dezoito anos de existência em 2021. O tema em alta atraiu pesquisas de nível *lato sensu* e *stricto sensu*. As produções de artigos científicos para revistas especializadas, monografias, dissertações e teses possibilitaram o aumento de publicações sobre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, uma riqueza de conhecimento em produções acadêmicas.

Consideramos o artigo de Petronilha Silva (2018) propício para abrir este subtópico, uma vez que trata do conhecimento produzido a respeito da área de pesquisa da autora, qual seja, a educação das relações étnico-raciais. A importância do trabalho é devido à reunião do conhecimento produzido acerca da temática nas principais regiões do Brasil. A autora reuniu artigos, teses e dissertações das seguintes regiões: “28,47% da região Sudeste, 17,29% da região Centro-Oeste e 12,20% da região Nordeste. As regiões Norte e Sul participaram com 1,2% cada uma (SILVA, 2018, p. 126).

A pesquisa possibilita uma visão panorâmica do que tem sido produzido nas principais instituições superiores do Brasil a respeito da educação das relações étnico-raciais. A autora reuniu e analisou 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações publicadas entre 2003 e 2014, chegando à conclusão de que houve um crescimento na produção de teses e dissertações no período entre 2010 e 2013 e, em relação aos artigos, o crescimento numérico alcançou seu ápice em 2014.

O artigo de Silva (2018) mostra alguns dados curiosos, tais como: das 58 teses e dissertações examinadas, as mulheres predominaram na pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais: um percentual de 88% de estudantes mulheres e 85% de doutoras orientadoras; a produção teve seu *boom* entre 2010 e 2014, o que

corresponde ao aniversário de dez anos da lei nº 10.639/2003. A instituição predominante foi a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com 12 publicações, seguida da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade de São Paulo (USP), com 7, e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), com 5.

Uma das conclusões que Silva encontrou ao analisar os artigos foi de que nas “instituições escolares há situações que geram experiência de racismo, bem como expressões utilizadas para depreciar pessoas negras, qualificando-as como inferiores, violentas, indolentes e perigosas” (SILVA, 2018, p. 130). O que também chamou a atenção de Petronilha Silva (2018) e Cavalleiro (2020) foi o silenciamento adotado como estratégia pelas escolas brasileiras para o enfrentamento do racismo.

Quando falamos de escola, na verdade estamos nos referindo à omissão dos professores. A autora constatou que

Professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. (SILVA, 2018, p. 131).

Tal reação não ajuda, apenas dá às crianças negras o sentimento de estarem desprotegidas diante de ataques racistas. Outro dado relevante é que “o material didático está repleto de conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos negros e povos indígenas” (SILVA, 2018, p. 132), contribuindo para o fracasso escolar desses grupos.

Esses e outros são alguns pontos importantes que Silva (2018) pôde constatar nos trabalhos por ela analisados. Algumas pesquisas retratam uma realidade preconceituosa no ambiente escolar, facilitada pelo livro didático que ainda é um instrumento de construção e propagação do racismo. Visando reverter essa história, criando oportunidade para reparar o fosso social e racial, partimos de alguns autores.

Nesta primeira parte, tratamos do negro no livro didático de história, com autores como Oliveira (2019), Bonfim, Jesus e Félix (2019), Jesus (2012) e Carbunck (2018). Eles partem da análise das coleções em uso nas suas escolas, com o objetivo de verificar como o negro é abordado no livro didático; se os dispositivos da lei nº 10.639/2003 no que se refere à história africana estão sendo cumpridos; qual é a abordagem da territorialidade, da demografia, da religiosidade, das práticas culturais, dos reinos e impérios africanos. Quanto à história afro-brasileira, o material didático deve proporcionar aos estudantes o conhecimento do processo de escravização

sofrido e da superação do passado escravocrata, através de sua resistência e das políticas públicas de inclusão social do negro no mercado de trabalho.

A implementação do ensino de história da África e dos afrodescendentes no livro didático e no currículo escolar tem sido objeto de análise por grupos de pesquisadores em todo o Brasil, que querem saber o quanto, como e se a lei nº 10.639/2003 está sendo cumprida.

Para Bonfim, Jesus e Félix (2019, p. 64), os textos e as imagens do livro didático mostram uma história única, eurocêntrica, na qual o negro está vinculado à pobreza, à favela, à violência e à vulnerabilidade social, vivendo de forma miserável; história que, para ser superada, requer ensinos diversificados, com a valorização de todas as culturas e as identidades.

Conforme Bonfim, Jesus e Félix (2019), após 16 anos da promulgação da lei que enfatiza a participação negra na construção da nação, ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas escolas brasileiras. Segundo os autores, são perceptíveis ações de naturalização de discursos discordantes das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nota-se que o livro didático colabora para a reprodução do racismo discursivo, que existem ilustrações estereotipadas veiculadas nos textos, entre outros pontos. Os textos e as imagens do material didático devem ser um instrumento de formação crítica para os alunos, possibilitando o conhecimento de uma história plural.

Já Oliveira (2019), na coleção por ela analisada, aborda a discussão pertinente ao ensino de história, à África, com imagens positivas que relatam a história desse povo, com crianças felizes indo à escola, mexendo em aparelho celular, com exaltação da cultura, da oralidade e da luta pela resistência e pela conservação de sua soberania. A autora chega à conclusão de que o livro didático é bem-preparado e observa os dispositivos da lei nº 10.639/2003, incluindo a história afro-brasileira e africana em seu conteúdo.

Sob outro ponto de vista, no que diz respeito à implementação dessa lei na educação brasileira, afirma-se que os livros já trazem uma aproximação ao cumprimento das determinações da legislação, porém sabe-se que a demanda para a superação do racismo colonial não se resolve de forma mágica, visto que exige o envolvimento de toda a sociedade.

Na dissertação de Santos (2018), “Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos”, são analisadas três coleções do

PNLD 2015: “História – das cavernas ao terceiro milênio”; “História Global – Brasil e Geral”; e “História, Sociedade & Cidadania”. Essas coleções, segundo a avaliadora do guia do livro didático, evitam a reprodução de preconceitos e estereótipos; mostram a história da África, a valorização da cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas, os movimentos sociais de negros nos EUA e a luta pelos direitos e pela promoção de políticas afirmativas.

O trabalho monográfico de Nobre (2019), “A disciplina de história e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, é fruto de um projeto de intervenção pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental no município de São Mateus (ES). A professora relata a experiência da aplicação do projeto com os alunos do 3º ano, enfocando a cultura popular e a importância da cultura local nos processos de ensino e aprendizagem. Para a surpresa da pesquisadora, professores com 30 anos de profissão desconheciam a existência da lei nº 10.639/2003. O ponto de partida do projeto é a história de São Mateus e seus saberes da herança cultural afrodescendente, passando por várias etapas de conhecimento da história do continente africano por filmes, histórias, danças e da cultura popular, como a capoeira, Reis e de Boi.

O outro trabalho é o de Golembiewski (2014), “Descobrindo a África: uma experiência de ensino da história africana no estágio docente supervisionado”, ocorrido no Ensino Médio, em turmas do 2º ano da escola pública na cidade de Porto Alegre. Apresenta a história da África e dos afrodescendentes, fundamentada na lei nº 10.639/2003, que buscava efetivar no cotidiano escolar. O objetivo era construir uma imagem positiva do continente africano e a valorização da diversidade dentro da sala de aula.

Nobre (2019) e Golembiewski (2014), na realização de seus projetos, mostram a existência de uma legislação ainda desconhecida por muitos professores, mesmo decorridos dezesseis anos. O trabalho foi uma descoberta da história da África e da lei, explorando todos os meios possíveis (imagens, mapas, boxes) a fim de mostrar uma história, muitas vezes, desconhecida pelos corpos discente e docente da escola.

Para o aluno, o desafio está em deparar-se com uma história que ainda é pouco familiar ao meio escolar. Além disso, há de se cumprir a tarefa da desconstrução: desconstruir as imagens socialmente construídas que muitos dos alunos carregam, de que a África é um continente marcado, sobretudo, pela pobreza, pela fome, por doenças e por conflitos políticos. (GOLEMBIEWSKI, 2014, p. 152).

O desafio também era para os professores que tiveram contato com autores, com a lei, com pareceres e resoluções que tratam da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira. Nobre (2019) também chega à conclusão da importância da exploração dessa temática no espaço escolar, devido ao vago conhecimento da comunidade. A pesquisadora faz a seguinte constatação:

Mas o que se consta através deste estudo, é uma grande carência histórica de referência no ambiente de ensino, em diversas áreas, mas principalmente no que diz respeito as relações étnico-raciais na escola. Estamos em carência de referências positivas ao se tratar de representação das nossas matrizes africanas e no que se diz respeito ao ensino de história da África. (NOBRE, 2019, p. 73).

A mesma autora ressalta a importância da necessidade do “rompimento da história vindo de uma produção elitista, da perspectiva positivista, evolucionista e linear, que se baseia em uma sociedade europeia, sem índios, sem negros e sem pobres” (NOBRE, 2019, p. 73). A educação tornou-se o caminho mais profícuo em oferecer uma resposta a essa situação. Pelo menos é o que esperamos, conforme a própria autora afirma.

Parece que ainda não está claro no ambiente educacional o dever de se trabalhar esta temática, falar da cultura africana, de valorizar a estética negra, valorizar as lutas, falar sobre a resistência do movimento negro, sobre a história escravocrata em um país onde os índices mostram que são pessoas negras que ainda são as mais violentadas. (NOBRE, 2019, p. 74).

Por esses motivos e outros ainda não citados, mas vividos cotidianamente, torna-se necessário o ensino da história afro-brasileira e africana nos currículos escolares. A leitura de livros paradidáticos propicia informações extras, tornando possível novas estratégias de combate ao racismo na escola, com novas práticas pedagógicas. Dar visibilidade à contribuição negra, através do livro didático, à riqueza cultural e econômica do Brasil, de dimensão continental, é um dever. Santos (2018), em seus estudos de análise das coleções no componente curricular história, já alertava para a ausência de clareza e profundidade na abordagem do tema afro-brasileiro.

Por fim, ademais todo o esforço dos intelectuais e dos movimentos sociais que lutaram para extirpar a discriminação racial dos livros didáticos, o resultado de nossa análise revela o profundo eurocentrismo de nossos livros de história. Concluímos existirem fortes restrições à abordagem direta da questão racial brasileira, que de modo algum é desconhecida dos autores ou da equipe editorial. O silêncio ainda é regra, talvez ouvidos treinados tenham condições de escutá-la sussurrado. (SANTOS, 2018, p. 95).

Santos analisou três coleções do PNLD 2015 da editora Moderna, do Ensino Médio. Ele chega à conclusão de que o eurocentrismo ainda é predominante e que ainda existe um silêncio sobre o conteúdo afro-brasileiro. As coleções não contemplam os dispositivos da lei nº 10.639/2003 ao não estimularem nos alunos o debate, a discussão e a quebra de paradigmas. É necessário desconstruir as ideias fixas de que o negro é violento, incapaz e inferior, revertendo essa visão a partir do estudo de toda a História, e não de uma visão única, hierárquica e eurocêntrica. Existe uma diversidade de livros paradidáticos, revistas, vídeos no YouTube e outros meios que possibilitam ao professor complementar o conteúdo do livro didático.

Há ainda as obras de Jorge Santos (2021), com o título “Uma avaliação dos 15 anos da Lei 10.639/2003”; de Janz e Cerri (2018), “Treze anos após a lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a história da África? (Ponta Grossa, 2015)”; o trabalho de Cruz (2017), intitulado “História e cultura afro-brasileira: uma análise da implementação da lei 10.639/03 no Colégio Cataratas do Iguaçu”; e o trabalho de Pereira *et al.* (2019), com o título “Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE”.

Os trabalhos realizados por Janz e Cerri (2018) e Pereira *et al.* (2019) têm por objetivo fazer uma avaliação do ensino da história e da cultura afro-brasileira após a promulgação da lei nº 10.639/2003 com enfoque na aprendizagem dos estudantes. A avaliação das aprendizagens dos alunos ocorreu por meio da aplicação de um questionário com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005). A análise buscou identificar quais conteúdos e de que maneira deveriam ser ensinados, ou seja, o que se esperava que o aluno aprendesse sobre esse assunto, e obteve os seguintes dados:

Os questionários foram respondidos por um total de 254 estudantes, dos quais 134 pertencem a escolas públicas (52,8%) e 120 a escolas particulares (47,2%). Entre eles, 63% se autodeclararam brancos, 22,8% se autodeclararam pardos, 5,5% marcaram a opção “preta” para raça ou cor, 3,5% escolheram a opção “indígena”, 3,2%, a opção “amarela”, 2% ou não marcaram uma ou marcaram mais de uma das opções.

Cruzando esses dados de identificação, temos a seguinte realidade: entre os alunos que estudam na rede pública de ensino, 58,1% se autodeclararam brancos, 29,5% pardos, 6,2% pretos, 4,7% indígenas e 1,5% amarelos. Já nas escolas particulares, o percentual de brancos sobe para 70,8%, o de pardos cai para 16,7%, o de preto cai para 5%, o mesmo percentual dos que se autodeclararam amarelos, e o indígenas caem para 2,5%. (JANZ; CERRI, 2018, p. 4).

A avaliação buscou saber se houve mudanças na forma de abordagem dos conteúdos referentes à história da África e afro-brasileira pelos alunos das escolas públicas e particulares e constatou que, em relação ao continente africano, as informações dos alunos ainda são marcadas por generalizações, estereótipos e vitimizações. No quesito África, mesmo sem um estudo anterior, não foi possível detectar mudanças das abordagens tradicionais eurocêntricas, mesmo os alunos considerando que a colonização europeia ao continente africano foi um desrespeito à sua cultura.

As perguntas também ensejavam saber se o ensino, após uma década da lei nº 10.639/2003, foi capaz de “superar a desmistificação da ideia hegeliana de que a África estaria ‘fora da história’ por não ter apresentado sociedade ou organizações políticas complexas” (JANZ; CERRI, 2018, p. 11). Existe um número considerável de alunos das escolas públicas e particulares que ainda desconhecem a localização geográfica da civilização egípcia, bem como das grandes civilizações como Congo e Mali.

No entanto, a pesquisa avaliadora também chegou à conclusão de que tais temas só chegaram à sala de aula no ensino de história com o advento da lei nº 10.639, ao mesmo tempo em que, diante de muitas respostas “não sei”, há temas que ainda não foram incluídos no currículo escolar. Os alunos de escola pública, em algumas questões relacionadas ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, têm mais respostas positivas, demonstrando que o assunto está sendo trabalhado.

Em todos os casos, entretanto, o equilíbrio no ensino está localizado nos objetivos educacionais legalmente estabelecidos e no estágio de conhecimentos proporcionado pela ciência da história quanto à temática. (JANZ; CERRI, 2018, p. 11).

Janz e Cerri (2018) chegam à conclusão de que existe um equilíbrio “saber e não saber”, afirmações positivas e outras negativas para o estudo e o conhecimento das metas e das ações das Diretrizes Curriculares. A lei tem grande importância na implementação de ações de combate ao racismo e à discriminação e na promoção de ações afirmativas aos grupos minoritários, porém só a lei não basta, é necessário mudança de mentalidade, de formação e de consciência.

No que tange à formação e à informação, Janz e Cerri (2018), de Ponta Grossa, e Pereira *et al.* (2019), do Ceará, chegam a conclusões com pontos semelhantes e

divergentes. Em Ponta Grossa, “predomina o enfoque do livro didático, da formação de professores, da avaliação sistêmica da política pública, mas escasseia o enfoque da aprendizagem dos estudantes” (JANZ; CERRI, 2018, p. 2). No Ceará, a pesquisa no âmbito da Educação Física revelou que, “sobre o conhecimento acerca das leis 10.639 e 11.645, [...] a maioria dos professores (69,1%) que participaram do estudo alegaram desconhecê-las” (PEREIRA *et al.* 2019, p. 415).

Para ampliar a responsabilidade no cumprimento da lei, faz-se necessária a formação inicial e continuada dos professores. A pesquisa de Pereira *et al.* (2019) afirma que os professores, apesar de desconhecerem o assunto, relatam que a temática afro-brasileira e indígena faz parte do conteúdo de Educação Física.

A oscilação na execução da lei (ao ser cumprida em um lugar e em outros, não) desperta a necessidade de entrar plenamente em vigor na educação básica o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2009 que, conforme já exposto, tem o objetivo de implementar as ações afirmativas, com metas e ações a serem cumpridas pelos entes estaduais, municipais e federais.

Santos (2021), em sua dissertação “Uma avaliação dos 15 anos da Lei 10.639/03”, e Cruz (2017), no seu texto “História e cultura afro-brasileira: uma análise da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Cataratas do Iguaçu”, são categóricos ao afirmar a importância e os benefícios dessa legislação. Ao avaliarem a questão, a partir de perspectivas diferentes, puderam perceber os avanços advindos da promulgação da lei.

As avaliações partem do “chão” da escola, podendo perceber nos professores e nos alunos o antes e o depois da lei nº 10.639. A escola, o professor e o currículo escolar, a fim de ressignificar o ensino, se apoderam de novos saberes e metodologias. O ensino tradicional não dá conta de romper com a concepção tradicional de entender o mundo e a sociedade. A estrutura de uma sociedade de valores hierarquizados, de pessoas que se sobrepõem a outras, de privilégios, não se quebra com educação tradicional. Faz-se necessário introduzir uma nova forma de ver as desigualdades, com um olhar crítico sobre a realidade brasileira, que deve ser mudada com as políticas públicas de ações afirmativas.

Essas políticas, surgidas a partir de 2003, na avaliação de Santos (2021) e Cruz (2017), com o objetivo de avaliar a implementação da lei nº 10.639/2003, chegam a

conclusões semelhantes: afirmam que a lei foi benéfica e trouxe mudanças significativas para a educação escolar. Isso é expresso da seguinte forma:

A alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 representou um divisor de águas, enquanto política pública educacionais, ao obrigar a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo dos estabelecimentos de ensino público estatal e particular de educação básica do país. No plano mais amplo, essa lei operou como uma política pública indutora de outras políticas públicas para ser efetivada. (SANTOS, 2021, p. 21).

Essa política pública foi indutora de outras normativas regulamentadoras que reforçam conquistas importantes para pretos e pardos brasileiros. Certos de que as leis, os pareceres, as resoluções e as secretarias demonstram a luta do movimento negro com suas pautas de reivindicações, estas, transformadas em leis, não davam por encerrada a luta, pois deveriam ser implementadas nas escolas paulatinamente, até surtir o efeito esperado.

A lei tem sido avaliada em trabalhos escritos (artigos, monografias, dissertações e teses), em palestras, mesas-redondas, seminários e vídeos do YouTube. Em 2013, Petronilha Silva e Nilma Gomes, em uma mesa-redonda de avaliação – “Dez anos da lei nº 10.639/03: balanços e perspectivas”³ – afirmaram que o cumprimento da lei ainda depende de atitudes individuais de alguns professores, por isso ela “é e não é” cumprida. No entanto, já houve um grande avanço, apesar de não estar à altura da demanda.

As pesquisas de Santos (2021) e Cruz (2017) estão em consonância com Silva e Gomes, porém mais otimistas com as sensíveis melhorias na educação étnico-racial e as mudanças na inclusão e nos comportamentos antirracistas e preconceituosos entre os alunos nas escolas. “A Lei 10.639/03 ampliou a visibilidade positiva da população negra, que a formação continuada dos professores traz oportunidades significativas no processo inclusivo” (CRUZ, 2017, p. 87). A convicção de Cruz em relação à contribuição dessa ação afirmativa se concretiza na seguinte afirmação:

As ações somadas que objetivam a formação continuada dos professores e a inclusão dos temas étnico-raciais têm conseguido avanços significativos para o enfrentamento destas questões, ampliando o conhecimento da história e cultura afro-brasileira, o que ficou notório com a realização desta pesquisa que a Lei 10.639/03, a qual contribui de forma expressiva na consistência e continuidade destas atividades inclusivas. (CRUZ, 2017, p. 88).

³ O debate contou com a participação de Petronilha B. G e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e Nilma L. Gomes, reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (MESA-REDONDA..., 2013).

As ações afirmativas, como a lei nº 10.639/2003, muito contribuem no debate sobre discriminação, racismo e preconceito, assim como o material didático, cumprindo as determinações dessa lei com o seu conteúdo (incluindo a história, a resistência, a contribuição e a cultura dos afrodescendentes), a formação inicial e continuada dos professores (com conhecimento das causas). Conforme informações do IBGE (2019), a população negra brasileira ainda é sub-representada em muitos cursos de instituições federais do país.

Os dados do IBGE (2019) sobre as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, no que se refere à educação entre 2016 e 2018, mostram que a taxa de analfabetismo da população preta ou parda, de 15 anos ou mais, passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era de 3,9% e proporção de pessoas com pelo menos o Ensino Médio completo era de 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018.

Quanto ao nível superior, a proporção de jovens de 18 a 24 anos e de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%). Quanto à população preta ou parda, dessa mesma faixa etária, que estava cursando o ensino superior, a proporção passou de 50,5% para 55,6%. Esse patamar, contudo, ainda ficou abaixo dos 78,8% de estudantes na população branca de mesma faixa etária nesse nível de ensino.

Os dados do IBGE e as pesquisas apontam para uma significativa melhora nos dados da educação das minorias negras, porém é sabida a necessidade de se avançar com políticas públicas educacionais. Só assim poderemos lograr êxito na preparação da comunidade negra para o processo de inclusão. O entendimento que considera a sociedade igualitária mascara a realidade em que grupos gritam por justiça social.

Se fosse possível separar as pautas de reivindicações do movimento negro, poderíamos dizer que existe uma pauta de luta mais abrangente, que busca por geração de emprego, renda, moradia, saúde e contra a violência, e outra oriunda das famílias que se queixam dos maus-tratos sofridos pelos seus filhos no espaço escolar.

A convivência, em algumas circunstâncias, entre crianças negras e brancas não é nada amistosa. Situações conflituosas ocorrem por pretensa suposição de superioridade de crianças brancas sobre as negras, e essa relação é profundamente danosa à autoestima da criança marginalizada, que acaba assimilando o sentimento de inferioridade; com isso, a fase educacional torna-se uma experiência negativa, levando ao desinteresse pelo ambiente escolar. A marginalização de crianças negras no espaço escolar foi objeto de estudo de Braga (2018) e Cavalleiro (2020).

A relação diária com criança de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem.

Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. (CAVALLEIRO, 2020, p. 10).

Essa relação, quando não trabalhada pelo professor, é muito dolorosa para as crianças negras pelo fato de elas não esconderem essa forma de pensar e por expressarem-na em toda situação oportuna. A intervenção do professor em casos polêmicos e conflituosos entre os alunos é de suma importância e é necessário debater essas questões – fingir que não ouviu ou que isso não tem importância não resolve o problema, que tende a agravar-se, em uma linguagem freiriana, entre opressor e oprimido.

O pedido de ajuda ao professor (como autoridade máxima na sala de aula) revela o quanto o xingamento, a brincadeira ou o ato de rejeição afetou a criança, o adolescente ou o jovem. Sua ação ou omissão será um divisor de águas na relação amistosa ou conflituosa na sua sala de aula.

Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio. Também me questionei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos.

De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais. (CAVALLEIRO, 2020, p. 10).

Os pesquisadores dessa temática relatam nas suas experiências durante análises ou pesquisas sobre preconceito, racismo e discriminação, a indiferença ou omissão de quem poderia tomar providências. Santos (2021), Cruz (2017), Braga

(2018), Cavalleiro (2020), Nobre (2019), entre outros autores, por experiência própria, declaram que o “silêncio” do professor é devastador. Quando o “grito de socorro” encontra o silêncio como resposta, isso permite a criança pensar que o professor é conivente com a situação, que não gosta dela, ou que ser negro é ruim. Já na Educação Infantil, a criança desenvolve o sentimento de vergonha de ser negra. A dor das ofensas sofridas pela cor da pele aguça a decepção por ser negra.

A criança, o adolescente e o jovem assimilam que a cor de sua pele é feia, e isso tem grande influência na sua rejeição e exclusão social. A reprovação sofrida no espaço escolar e fora dele é originada pela cor de sua pele, que é fator de exclusão nas relações sociais. Nessa perspectiva de não se sentir aceita no espaço por excelência que é a família e a escola, valores são perdidos, interesses são desprezados e confianças são quebradas. Isso ocorre diante da seguinte situação:

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcantes preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2020, p. 98).

É danoso às crianças o tratamento discriminatório, pelo fato de elas não saberem lidar com essa situação. O indivíduo ferido em seu ego, desconhecendo meios de autodefesa, parte para a violência física. Os relatos sofridos pelas crianças negras são expostos aos seus pais, que orientam os filhos a contarem ao professor. A indiferença deste diante das ofensas, a falta de incentivo na valorização do estudo (como elogios ao terminarem as atividades e por estarem bem-feitas), de acolhimento na sala de aula (antes, durante e depois), de carinho (dado às crianças brancas e negado às crianças negras), segundo Cavalleiro, é algo comum na sala de aula e contribui para o sofrimento e a rejeição da escola por essas crianças.

A expectativa da criança no primeiro dia de aula, de conhecer a escola, o professor e seus coleguinhas, de usar o material escolar e aprender a ler, em alguns casos, esbarra na decepção de um ambiente hostil, ao deixarem claro que ela não é bem-vinda. Quando o problema não é resolvido e o ambiente escolar permanece nessa situação, é necessário reverter o cenário com trabalhos de intervenção e descontruir a rotina e as concepções assimiladas ao longo dos anos escolares. O trabalho com as biografias de Siman (2005), Bezerra (2011), Silva (2021) e Braga (2018) ajuda a criar uma imagem positiva da pessoa negra a partir de experiências de sucesso.

A escola como espaço de transformação, formação e integração dos indivíduos na sociedade, deve agir como tal, mediando o processo de valorização e difusão da cultura afro-brasileira como forma de promover a autonomia e a identidade étnica. (BRAGA, 2018, p. 21).

Brancos e negros aprendendo sobre a contribuição negra na melhoria do país, no avanço da ciência, nas obras literárias, na política, na economia, na religião e no direito tende a recriar uma visão do branco e a reconstruir no psicológico do aluno negro a autoestima.

Trata-se de buscar desconstruir a ideia que liga os negros apenas a correntes, chicotes, palmatórias, troncos, torturas, revoltas, preguiça, violência, rebeldia e sensualidade, e de reconstruir a identidade negra em cima de uma visão positiva, de uma história de sucesso e de luta por justiça – fazer suscitar um novo homem e uma nova mulher de uma escola que educa para a liberdade e a felicidade de todos.

O Brasil é um país de diversidade de povos e culturas, onde nos enriquecemos com as diferenças. Isso permite uma educação que valoriza a diversidade, mas não silencia as desigualdades. A história registra a riqueza cultural do povo brasileiro, que alguns entendem como sinônimo de atraso e pobreza, preferindo uma história única, eurocêntrica e positivista. Em oposição à história tradicional contada sob a ótica do colonizador, propomos um diálogo com uma educação que valorize a cultura negra, presente desde o período da colonização.

A reflexão até aqui foi favorecida por artigos, monografias, dissertações, teses e outros trabalhos produzidos após a promulgação da lei nº 10.639/2003. As pesquisas avaliaram a implementação da educação das relações étnico-raciais, do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e as dificuldades enfrentadas no cumprimento da lei supracitada. Após dezoito anos de alteração do artigo 26-A e 79-B da LDB (lei nº 9.394/1996), que tornou obrigatório o ensino sobre a África e a presença negra no Brasil, pouca coisa mudou na educação brasileira.

Diagnosticamos que a lei nº 10.639/2003 ainda não é conhecida por muitos professores; que ainda existem comportamentos racistas e preconceituosos no ambiente escolar; que, por falta de informações, muitos profissionais da educação silenciam diante de atitudes racistas entre as crianças; e que o ensino da história e cultura negra africana e afro-brasileira ainda depende de iniciativas individuais do docente.

O estudo continua no capítulo seguinte, com aprofundamento de conceitos importantes para compreender o contexto da temática África e dos afrodescendentes. Autores, como Munanga (2008, 2012), Bittencourt (2018), Cashmore (2000), Almeida (2020) e outros, nos ajudarão nesta trajetória. Com isso, queremos valorizar a história e a cultura negra, numa linguagem própria, dentro de um contexto cultural negro.

CAPÍTULO 3 – LIVRO DIDÁTICO: AS ABORDAGENS AFRO-BRASILEIRAS

Este capítulo faz uma reflexão teórica sobre o livro didático e as questões étnico-raciais brasileiras a partir de autores como Munanga (2008), Almeida (2020), Bitencourt (2018), Caimi (2002), Stephanou e Bastos (2005) e Rocha, Magalhães e Gontijo (2009), que tratam da importância do livro didático no cotidiano escolar e da ideologia na questão racial. Esses autores ganham importância neste trabalho por tratarem de conceitos relacionados ao livro didático, à raça, ao racismo, ao escravizado, à escravização, ao preconceito, à discriminação, ao estereótipo e ao estigma. O ponto de partida deste capítulo é uma análise sobre as relações étnico-raciais na educação, ou seja, no livro didático, concebido como legitimador de identidade coletiva.

3.1 A produção e utilização de materiais didáticos

O livro didático ainda é um objeto controverso nas formas de utilização e importância dada na sala de aula. Por enquanto ficamos com o aspecto positivo delineado por Bittencourt (2018, p. 380), quando afirma que “os livros didáticos constituem fonte importante para a investigação, descrição e compreensão da história dos processos de ensino e das práticas escolares”. Entendimento semelhante é o de Rocha, Magalhães e Gontijo (2009, p. 268), ao pontuarem que “o livro didático como objeto pedagógico foi peça fundamental no lento e constante processo de construção curricular e formação de uma tradição escolar”. Há casos em que o livro didático é o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar, em vez de ser apenas uma obra de consulta eventual. Seja a sua utilização cotidiana ou esporádica, não deixa de ser importante material enquanto instrumento de trabalho no espaço escolar por professores e alunos.

O material didático possibilita o acesso do conteúdo a todos os alunos ao mesmo tempo, facilitando a aprendizagem, tornando possível um melhor controle da indisciplina, além de promover economia de material fotocopiado, de recursos pedagógicos das instituições e de tempo para pesquisar, e proporcionar mais comodidade para cumprir o conteúdo programático anual. Essas são algumas questões que legitimam o uso constante desse material, tornando sua utilização comum no cotidiano escolar.

Segundo o dicionário de ensino de história, etimologicamente, livro didático é um termo que deriva do latim e do grego: do latim, “*libro* (fibra vegetal usada como suporte da escrita) e pela derivação objetiva grega *didáskei* (modo de apresentar o conhecimento)” (FREITAS, 2019, p. 143). Ou seja, é um artefato que apresenta o conhecimento. Tardiamente, o conceito foi se definindo de forma mais ampla e ganhando visibilidade como “conjunto de ideias e valores, mercadoria e artefato utilizado em uma instituição chamada escola” (FREITAS, 2019, p. 145). Quanto ao uso, Freitas (2019) entende que, para alguns países, como Brasil, Estados Unidos e França, o livro didático é destinado a crianças, adolescentes e jovens em passagem pela escolarização obrigatória.

Em Bittencourt (2018), livro didático ou material didático têm concepção de mediadores do processo de aquisição de conhecimento; são facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de dada disciplina. Dessa forma, podem ser compreendidos como comunicadores de saber das disciplinas escolares, incluindo-se “livros didáticos, paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, vídeos, CDs, DVDs e materiais de computadores (CD-ROMs), jogos etc.” (BITTENCOURT, 2018, p. 243).

O professor ainda pode fazer uso didático de “contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances etc.” (BITTENCOURT, 2018, p. 243). A autora abre o leque de entendimento e de possibilidades de uso e recursos para o professor utilizar na sala de aula, permite ao docente deixar a mesmice e se aventurar na variedade de materiais didáticos.

Os professores não contam apenas com o material pronto, mas podem produzir materiais didáticos e fazer uso dos produzidos pelos alunos, tais como “dissertações, monografias, narrativas, relatórios ou esquemas, painéis, jogos, mapas, maquetes etc.” (BITTENCOURT, 2018, p. 244). O conhecimento é cíclico, ou seja, aprende, produz e ensina, conforme a expressão popular: “Primeiro senta para aprender, depois se levanta para ensinar.”

A relação, a produção e o consumo do material didático são muito subjetivos; dependem da visão de mundo do professor, da sua formação e das condições de trabalho nas escolas e se favorecem da produção e da utilização de outros materiais além do livro propriamente dito. A escolha do material é muito importante, pois é um

instrumento de trabalho do professor e, consequentemente, do aluno que, durante a educação básica, vai intermediar o conhecimento entre eles.

A escolha do material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. Existem os que são confeccionados para privilegiar trabalhos individuais dos alunos e favorecem a criação de técnicas competentes, os quais também se podem transformar apenas em indivíduos possessivos e competitivos. Uma formação dos alunos voltada para a valorização do trabalho em equipe e para a necessidade constante da interação entre grupos, tendo em vista a realização de tarefas, exige opções por materiais didáticos adequados, que facilite o alcance de tais objetivos. (BITTENCOURT, 2018, p. 245).

A escolha do material didático depende da concepção de cada professor sobre o conhecimento necessário do aluno, de como ele vai alcançá-lo e da noção adquirida durante sua formação. Fica entendido que o livro didático é um produto da indústria cultural, produzido em grande escala, tendo em vista a demanda nacional, porém o professor tem abertura de produzir e consumir seu próprio material didático.

Quanto ao uso do livro didático no cotidiano escolar e à associação do conteúdo com o método pedagógico, a autora faz a seguinte constatação:

Além de explicitar os conteúdos escolares, é um suporte de métodos pedagógicos, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de forma de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. (BITTENCOURT, 2018, p. 147).

O conteúdo do livro didático dá ao professor o material pronto para ser aplicado em sala de aula. O uso indiscriminado desse material nas escolas tem sido motivo de críticas por professores, pais de alunos, estudiosos do tema e outros, por ser um instrumento ideológico do governo, do qual ele se utiliza para massificar suas convicções. Utiliza-se desse recurso de ampla circulação e aceitação para divulgar concepções da classe dominante em relação a temas polêmicos, como a questão racial.

A história das populações negras tal como aparece nos livros didáticos é igualmente objeto de investigação dos pesquisadores. Existem análises recentes conforme o levantamento de Flávia Rosemberg, sobre a temática do racismo em livros didáticos brasileiros. A pesquisa de Marco Antonio de Oliveira, por exemplo, mostra as renovações de temas e abordagens da história da população de origem africana ocorridas no livro didático a partir da mobilização dos movimentos negros e de sua atuação política, concluindo que a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da

escravidão e pouco se dedicando à época posterior – pós-abolição – e à atuação e lutas dessa população na história do século XX no Brasil. (BITTENCOURT, 2018, p. 250).

As publicações didáticas privilegiam o período da escravização, chegando até a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Ao fechar as portas da história e não fazer a ponte com a atualidade, não possibilita a quebra de paradigmas. Atendendo a interesses diversos, o material didático quer silenciar ou mascarar uma realidade, muitas vezes se utilizando do livro – um ótimo instrumento para tal fim. Reverter a intencionalidade da editora, do governo ou de uma classe dominante na ocultação de questões que não correspondem aos seus interesses é o desafio da educação para a liberdade.

O material didático vai além do aluno, pois ele é utilizado por muitos pais para avaliar o professor: “para os pais de alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de dar todas as lições do livro!” (BITTENCOURT, 2018, p. 253). Assim, todos se tornam consumidores do livro didático: professores, alunos e suas famílias. A indústria cultural se especializa em produzir; os professores, em escolher e utilizar; e o aluno é o consumidor de modo compulsório.

A confecção dos livros segue critérios do sistema de avaliação, de forma a seduzir o Estado, seu principal comprador. O Estado efetua a compra, porém quem faz a escolha são os professores, por isso as editoras criam mecanismos de sedução destes, como cursos e materiais anexos, produtos inovadores, que têm novas metodologias e que atendem às pedagogias atuais.

Nesse sentido, para Bittencourt (2018), os itens que merecem atenção do professor na escolha do livro didático são: capa (cores, ilustrações, título, informações sobre a proposta curricular etc.), a qualidade do papel e das reproduções, quantidade e disposição das ilustrações, editora, gráficos, ilustradores, pesquisadores de materiais iconográficos, revisores de texto, boxes, uso de itálico e/ou negrito, ilustrações coloridas ou não, divisão de tópicos, introdução ou apresentação da obra, índice, glossário, bibliografia (se é atualizada), leituras complementares para professores e alunos.

Além disso, deve-se verificar a avaliação do conteúdo, se a linguagem é acessível a um público heterogêneo, se é de fácil assimilação, se tem explicações curtas (extensão das frases), se mostra diferentes visões e percepções da realidade,

a terminologia utilizada, a quantidade e a clareza dos conceitos, o número de páginas etc.

Também deve-se atentar se o autor da obra é o autor do conteúdo pedagógico, se as atividades permitem aos alunos fazerem comparações (identificarem as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos). Observar tais itens é importante na escolha de um material que fará parte do processo formativo do aluno, que é responsabilidade do professor. Tendo em vista que esse material se tornou indispensável, Bittencourt afirma:

O livro didático, como já foi ressaltado anteriormente, é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. (BITTENCOURT, 2018, p. 258).

Dada sua merecida importância, não se pode desconsiderar que o guia do livro didático, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) para auxiliar o professor na seleção e na escolha dos livros a serem adotados, refere-se sempre a esse material como subsídio, suporte ou instrumento de apoio às aulas, e nunca como material exclusivo que deve ser colocado à disposição dos alunos. O conhecimento escolar vai além do livro, não há fronteiras em suas páginas ou nas paredes da sala de aula.

Para Caimi (2002), o livro didático é um instrumento importante para auxiliar o professor, mas deve ser utilizado com cautela, isto é, não como fonte exclusiva do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A autora trata da importância do livro utilizado por professores e alunos, assim pontuando:

É acalentador porque no livro didático, o conhecimento universal é reunido e simplificado ao nível do aluno, estando, assim, “pronto para ser transmitido”. O livro, então, dá-lhe a segurança de um saber sistematizado e pronto, um programa a ser seguido. Nessa perspectiva, o “livro didático não é visto como um instrumento de trabalho, auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na sala de aula”. (CAIMI, 2002, p. 34).

Conceber o livro didático como conteúdo pronto, apenas para ser executado, corre o risco de transformá-lo em uma autoridade na sala de aula, acrítico e transmitido sem reflexão. O exclusivismo desse material é um perigo que muitos docentes correm, pela falta de tempo, pela falta do hábito da leitura, pelo comodismo e pela facilidade. No entanto, a autora também não recomenda o abandono do livro escolar, reconhecendo sua importância da seguinte forma:

Ainda que haja inúmeros problemas envolvidos na questão do livro didático – a ideologização dos conteúdos, a simplificação de sua exposição, a noção fragmentada de tempo histórico, a seleção por vezes arbitrária dos temas a serem tratados, etc., trata-se de um recurso auxiliar extremamente válido no ensino de história. (CAIMI, 2002, p. 44).

O livro didático tem seus problemas, mas é de suma importância para a educação básica pública, para as classes mais pobres dos rincões desse país, pois ainda é o único material acessível. Por isso, Caimi (2002) o vê como um material cheio de questionamentos, de pontos negativos, mas reconhece a sua relevância como política pública do sistema educacional brasileiro.

Para a autora, “o autor do livro didático, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodização, fontes, métodos etc.” (CAIMI, 2002, p. 44), tornando seu conteúdo minado de intencionalidade e carregado da ideologia dominante sobre o dominado. Nessa linha de raciocínio, o filósofo Luckesi (1994) aborda três formas de ver o papel da educação: como redentora, reproduutora ou transformadora da sociedade. Quando se trata da educação como reproduutora da sociedade desejada, ele constata que o Estado, por meio de seus aparelhos ideológicos (religioso, escolar, familiar, jurídico, sindical, informação, cultural e escolar), faz da escola um dos principais meios de reprodução da ideologia dominante.

Desde a infância a escola exerce seu papel sobre o cidadão. “A partir da pré-primária, inculca-lhe durante anos, os anos em que a criança está mais ‘vulnerável’, entalada entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado escolar, saberes práticos (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante [...]. Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e, seja como for, faz um terço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros de médios e pequenos empregados, de pequenos e médicos funcionários, pequeno-burgueses de toda espécie. (LUCKESI, 1994, p. 56).

Segundo Luckesi (1994), o Estado, através de seus aparelhos ideológicos, como a escola, subsidiado pela família, a igreja e os meios de comunicação, exerce o controle sobre a sociedade, vai inculcando valores da classe dominante desde a Educação Infantil até o fim da vida. Essa visão sobre o papel da educação, de certa forma, é compartilhada por Deiró (1978), no livro “As Belas Mentiras”, no qual a autora analisa os livros didáticos e constata o mundo irreal divulgado pelo Estado. Ele vai impondo uma visão de família, pátria, meio ambiente e sociedade que não corresponde à realidade, um mundo perfeito que só existe no papel.

Contudo, o encontro de Luckesi com Saviani coloca a educação diante de outro paradigma: a educação transformadora, que está a serviço de um projeto, de um modelo de sociedade, seja de manutenção do *status quo*, seja de mediação de um projeto maior de sociedade, segundo as concepções de seus idealizadores. “A educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 49). Por esse entendimento, o docente tem papel importante no rompimento de permanências e na quebra de paradigmas históricos que se perpetuaram na sociedade. A prática docente, com base na exclusividade do livro didático, estará a serviço do Estado, reproduzindo as doutrinas de uma sociedade dominante.

Romper com as ideias dominantes seria uma forma de minimizar a importância do material didático disponibilizado pelo Estado. Rocha, Magalhães e Gontijo (2009), bem como Stephanou e Bastos (2005) fazem severas críticas ao uso exacerbado do livro didático, devido à má formação do professor. A deficiência na formação dos professores é a principal causa do baixo nível dos conteúdos do livro didático.

A deficiência na formação dos professores, desde o final dos anos 60 do século XX, tornou os livros didáticos disponíveis no mercado de difícil compreensão para boa parte dos novos professores, o que fez com que as editoras moldassem seus produtos para um perfil docente com baixo nível de formação e, por conseguinte, com pouca autonomia frente aos conteúdos e à prática pedagógica. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 387).

O nivelamento por baixo da indústria cultural ao produzir o livro didático, encontra respaldo na formação deficitária dos docentes, pois, para as editoras, o que importa é sua aceitação no mercado. A sobrevivência no mercado é a maior preocupação das empresas, embora tenham que adequar seus conteúdos ao edital de convocação, no qual estão contidas as exigências para a possível aquisição pelo governo. “As editoras, desse modo, precisavam que seus livros fossem bem aceitos no mercado escolar para que sua atividade editorial possa ter continuidade” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 387). A empresa produz, o governo compra, e os alunos consomem. Essa é a tríade que envolve o livro, com o foco na aceitação pelos professores.

Rocha, Magalhães e Gontijo (2009), a partir das concepções modernas, fazem críticas ao ensino livresco, entendido como educação tradicional. Para esses autores, após a segunda metade do século XIX, a educação tem adotado novas pedagogias. Uma delas é a submissão do ensino ao limitado livro didático – caminho perigoso por

repassar, sem senso crítico, uma pseudorrealidade. O despreparo dos professores, juntamente com “o chamado ensino livresco, supostamente tradicional, baseado nos livros didáticos – emblema da pseudoformação e indício da incompetência do professor” (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 283), não conduz para uma educação libertadora. O livro didático não é uma bengala em que o professor encontra o apoio para a sua má formação.

As críticas ao livro didático partem de várias concepções, sendo umas radicais, outras mais moderadas. Assim, é possível ver sua importância no cotidiano da sala de aula. O banimento total desse material também não seria a melhor opção, pois pode acarretar um dano maior às escolas de regiões mais pobres, em que este ainda é o único material de leitura e pesquisa. Então, usar moderadamente, buscando alternativas, pode ser o caminho mais indicado.

Professores e alunos utilizam esse recurso há mais de dois séculos. Tornou-se o instrumento de trabalho mais utilizado na tradição escolar, fundamental no processo pedagógico, na rotina dos docentes, e a partir de 1937, política pública de governo. O marco fundador foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). “Tal iniciativa foi idealizada por Gustavo Capanema, à época, Ministro da Educação de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo” (FREITAS, 2019, p. 202). A popularização do ensino exige políticas públicas de aquisição e distribuição do livro didático, tendo em vista as condições financeiras do país. Com o aumento da demanda na produção de livros para ensino público, o Governo Federal precisou criar uma estrutura que possibilitasse atender a essa demanda.

Anos mais tarde, “o Programa Nacional do Livro Didático foi instituído por meio do Decreto nº 91.542/1985, como substituto do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental” (FREITAS, 2019, p. 202). Ficava estabelecido que o livro seria escolhido pelos professores e reutilizado por um período de quatro anos para aperfeiçoamento técnico de sua produção. A criação do PNLD está relacionada à universalização e à melhoria do Ensino Fundamental, que deveria contar com a distribuição pelo governo, de materiais didáticos de qualidade, gratuitos e escolhidos pelos professores, a todos os alunos das escolas brasileiras.

A universalização do ensino através do livro didático tinha como meta corrigir distorções educacionais, mas esse material passou a ser motivo de denúncias, por estar a serviço de ideologias políticas. Em 1993, houve a primeira tentativa de avaliação dos livros didáticos a partir do PNLD, para a qual foi criada uma equipe

multidisciplinar que concebia diretrizes de análise e de produção desse material segundo o Programa. A partir de 2001, esse processo se consolidou.

Ao longo da história do PNLD, a avaliação sofreu alterações, como a inclusão da aquisição de materiais para o Ensino Médio e para o Ensino de Jovens e Adultos, anteriormente atendidos por programas próprios. Em 2010, por meio do Decreto nº 7.084/2010, o PNLD transformou-se em política de Estado. Dessa forma, perpetuava-se o programa, indo além de governos.

Esse decreto também formalizou as diretrizes que o programa deveria seguir, a saber: I – respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III – respeito à autonomia pedagógicas dos estabelecimentos de ensino; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; e V – garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras. (FREITAS, 2019, p. 206).

O decreto homologado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva davam ao programa o status de Política de Estado. Sua responsabilidade social era visibilizada pelo respeito às pessoas e às culturas. Em 2017, o Decreto nº 9.099/2017, de Michel Temer, revogou o decreto de 2010 e mudou o nome do programa para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que vigora até nossos dias.

3.2 A questão racial no livro didático: teorias e conceitos

O livro didático tem papel relevante na atuação dos professores da educação básica. Autores como Bittencourt (2018), Freitas (2019), Caimi (2002) e Munanga (2008) ressaltam a importância do material didático, que conduz professores e alunos no cotidiano das salas de aula. O conhecimento é construído a partir de diversas fontes, segundo Bittencourt (2018), dando ao professor a possibilidade de explorar outros recursos didáticos na construção do saber. Esse material possui papel relevante, assim expresso por Munanga:

O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, ele se constitui na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares.

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compra jornais e revistas.

Também para os professores dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez

seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. (MUNANGA, 2008, p. 19).

O livro didático de circulação nacional, utilizado por crianças, jovens e adultos em toda rede pública de ensino, possibilita a homogeneização de ideias libertárias ou conservadoras, tornando possível a manipulação da juventude. O alcance desse material torna-se uma arma poderosa nas mãos de governos carregados de motivações racistas e preconceituosas. O professor deve estar preparado para desviar-se desse foco, dos conteúdos estereotipados, transformando-os em uma mensagem positiva sobre os diversos segmentos sociais, como negros, indígenas, mulheres, trabalhadores, entre outros.

Apresentar de maneira simplificada ou falsificada as diversas realidades brasileiras, como o processo histórico e cultural da população negra, é uma atitude que vem sendo revelada por diversas pesquisas. Essas deixam claro o conteúdo minado de estereótipos raciais e estigmas.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais. (MUNANGA, 2008, p. 19).

O combate a conteúdos de tendência homogeneizadora da sociedade, com inclinação e supervalorização de alguns grupos em detrimento de outros, deve ser trabalhado para que todas as raças e as culturas sejam visibilizadas e valorizadas. Munanga (2008) aponta algumas medidas a serem tomadas para corrigir a invisibilidade negra nos textos e nas imagens do livro didático, criando ou revertendo a mensagem negativa que o conteúdo desse material possa inculcar nas crianças. O autor aponta caminhos para reverter conteúdos de cunho tendencioso sob os diversos aspectos:

A invisibilidade da diversidade de papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, entre outros, nas ilustrações dos livros didáticos pode ser corrigida, solicitando-se à criança que descreva outras atividades exercidas pelas mulheres e homens negros que constituem sua família, que moram na sua rua, que frequentam seu local de encontros religiosos e de lazer etc. Nessa oportunidade, convém fazer a criança identificar a importância das profissões estigmatizadas, mostrando a sua utilidade para a sociedade. (MUNANGA, 2008, p. 21).

Tais medidas favorecem criar uma imagem positiva. A ilustração, mostrando o negro apenas em posições subalternas, cria na criança um sentimento de rejeição à sua cor e à sua cultura. O livro deve trabalhar com múltiplas visões, mostrando-o como

ascendente de pessoas livres que foram escravizadas. A sua luta não foi rebeldia, preguiça ou baderna, mas resistência a um sistema opressor. O engajamento negro na resistência a estígmas do período da escravização ainda é necessário na atualidade.

O tratamento diferenciado na escola e na sociedade – como a concepção de que “cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo ‘ruim’, primeiro pelas mães, que internalizam o estereótipo; e na escola pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos” (MUNANGA, 2008, p. 24) – pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar.

O enfrentamento de questões relacionadas aos descendentes de africanos submetidos a tratamento degradante é dever não só da escola, mas também de toda a sociedade, a começar pela família. As iniciativas que têm em vista a convivência harmônica são importantes e a empatia entre todas as raças tende a contribuir com uma sociedade melhor para todos.

Segundo Munanga (2012), a África é um imenso continente de mais de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície e 56 países, que abrigam diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas. Sua população é estimada em 600 milhões de habitantes distribuídos entre centenas de povos que falam diversas línguas, algumas semelhantes e outras bem diferentes.

A palavra “África”, de acordo com Munanga (2012), é um topônimo que vem da antiguidade greco-romana: os gregos chamavam de África o território que hoje corresponde à Líbia; já para os romanos, a África era apenas o território da atual Tunísia. Nas guerras de conquista em 146 a.C., os romanos venceram os fenícios, depois Cartago, e criaram ali uma província que chamaram de Afri, nome dado aos indígenas da região. “Na noite dos tempos, esse topônimo passou a designar todo o continente” (MUNANGA, 2012, p. 20).

Os árabes têm outra explicação para o termo África.

O termo “abissínio” e “sudão” veio do árabe Habash, que designa os povos do Chifre da África e seus vizinhos imediatos; “sudão” veio do árabe Bilad-al-sudan, terra dos negros, e aplicava-se a toda zona da África negra situada ao sul do Saara, do Nilo e do Atlântico, incluindo os Estados negros da África ocidental. A palavra ifriquiya, emprestada do Latim África, designava para os árabes apenas os países do Magreb, sendo os negros africanos chamados, de acordo com as primeiras fontes árabes, ora de Abash, ora de Sudan. (LEWIS, 2012, *apud* MUNANGA, 1971, p. 54).

Outra riqueza africana é a língua. Os especialistas contam entre 800 e 2.000 línguas. Os linguistas, com base em estudos comparativos, classificam-nas em quatro famílias linguísticas: “A família Afro-asiática, família Khoi-san, família Nilo-saariana e família Níger-cordofaniana” (MUNANGA, 2012, p. 27).

Gomes descreve a África da seguinte forma: “Essa África de história milenar, berço da humanidade, de cultura riquíssima, complexa e diversa permanece como um desafio para nós brasileiros” (GOMES, 2019, p. 21). Esse continente foi explorado, suas riquezas e o seu povo foram capturados e levados à Europa e à América, tornando-se escravizados. Dentro do sistema de escravização, o escravizado é a peça-chave nesse contexto de exploração humana.

A escravização na América foi duradoura, sendo o Brasil um dos últimos países da América Latina a aboli-la, em 13 de maio de 1888. Foram mais de três séculos e meio de cativeiro, pois, segundo Gomes (2019, p. 25), “o tráfico de africanos escravizados no Brasil começou por volta de 1535”. No que tange à escravização, o Brasil “recebeu, sozinho, quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América” (GOMES, 2019, p. 24). Insere-se o escravizado no sistema da escravização, porém ainda existem elementos que precisam ser entendidos.

O autor, sem a pretensão de ser a última palavra, se reporta a outros conceitos, que ajudam a alargar o entendimento sobre o termo “escravo”, recorrendo às expressões populares definidas pelo Aurélio e o Houaiss:

Escravo é uma palavra de uso consagrado nos dois mais importantes dicionários brasileiros, o Aurélio e o Houaiss, onde aparece como “aquele que, privado de liberdade, está submetido à vontade de um senhor, a quem pertence como propriedade”. (GOMES, 2019, p. 40).

O escravo é aquele que pertence a um senhor, que é privado de sua liberdade e que é tomado como uma propriedade; também pode ser denominado de cativo. Em Munanga (2012), o termo se refere ao cativo adquirido por um senhor e que serve como mão de obra gratuita. Assim como ele foi adquirido por meio de compra, pode ser vendido. Os termos não se contradizem, mas se complementam e elucidam a abrangência nominal das formas que eram tratados os negros escravizados.

A Lei Áurea põe fim à escravização oficialmente. Contudo, o “Brasil dos colonizadores europeus foi construído por negros, mas sempre sonhou em ser um país branco” (GOMES, 2019, p. 29). As questões mal resolvidas geraram o

desconforto da presença dos pretos no convívio social, dando origem a estereótipos relacionados à raça.

O termo “raça”, na voz de Neves (2016, p. 46), foi utilizado no âmbito das ciências naturais para definir classes de animais que têm origem em um tronco comum, com características físicas específicas. Na Segunda Guerra Mundial, o conceito foi empregado pelo nazismo, para sobrepor os brancos a outros grupos, segregando a população entre superiores e inferiores.

O negro no Brasil compôs uma massa marginalizada no convívio social. Isso despertou um sentimento de rejeição e de exclusão, tornando o Brasil um país racista. O termo deriva de “raça”, que significa uma “referência a distintas categorias de seres humanos” (ALMEIDA, 2020, p. 24), mas está relacionado à história, à política e à economia das sociedades. O Dicionário das Relações Étnicas-Raciais define raça como “características comuns apresentadas em virtude de uma mesma ascendência” (CASHMORE, 2000, p. 447). Em outro momento, o mesmo autor afirma:

Finalmente, uma raça pode significar um grupo de pessoas socialmente unificadas numa determinada sociedade em virtude de marcadores físicos como a pigmentação da pele, a textura do cabelo, os traços faciais, estatura e coisa do gênero. (CASHMORE, 2000, p. 454).

O fenótipo rotula um grupo em relação a outro. Assim, temos uma sociedade dividida em classes por características físicas ou pela cor da pele. Do termo raça se origina o racismo, assim definido por Silvio Almeida:

Podemos dizer que racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culmina em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertence. (ALMEIDA, 2020, p. 32).

O racismo justifica a malévola inferiorização de um grupo em detrimento da exaltação de outro. É um termo que se prevalece de uma estrutura de poder e justifica a injusta divisão social, pois “as crenças a respeito da inferiorização dos negros” (CASHMORE, 2000, p. 458) definem perfeitamente o racismo no Brasil.

Surge um termo mais genérico, a racialização, criado para “se referir a qualquer processo ou situação em que a ideia de raça fosse introduzida para definir e qualificar uma população específica, suas características e suas ações” (CASHMORE, 2000, p. 457). No Brasil, raça é sinônimo de negro. Este é racializado, o branco não tem raça.

O negro é compreendido como “uma pessoa de ancestralidade predominantemente africana” (CASHMORE, 2000, p. 455).

O racismo, ao longo da história do Império e da exploração da Colônia, entranhou-se nas pessoas e nas estruturas da sociedade. Hoje é possível perceber que esse preconceito não só está presente nas pessoas, mas também nas próprias instituições públicas e privadas; está nas estruturas da sociedade, em forma de conflitos. É a justificativa para “o domínio de homens brancos em instituições públicas – o Legislativo, o Judiciário, o Ministério Público etc. – e instituições privadas” (ALMEIDA, 2020, p. 40).

A discriminação racial faz parte da sociedade, está na base, pois “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2020, p. 47). Mais à frente, o autor faz a seguinte afirmação:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal do que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2020, p. 50).

O racismo institucional ou estrutural está interligado com o preconceito racial, que o autor define como “juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado” (ALMEIDA, 2020, p. 32). A discriminação racial se difere pelo fato de ser o “repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial” (ALMEIDA, 2020, p. 32), que, na sua grande maioria, são pobres.

Os termos preconceito e discriminação são utilizados em diversas situações. Quando não somos aceitos (ou rejeitados), acusamos o outro de ser preconceituoso ou de estar nos discriminando. Pela popularidade dos termos, eles são discutidos por Almeida (2020), que define preconceito racial como juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado. Segundo Munanga (2008), preconceito é uma opinião preestabelecida, imposta pelo meio, pela época e pela educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade e tem amplo significado. Em Cavalleiro (2020), o termo é definido como um julgamento negativo e prévio em relação às pessoas, sem um conhecimento concreto.

O preconceito “sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça ou religião” (CAVALLEIRO, 2020, p. 23), ou seja, uma concepção formulada sem o conhecimento concreto do sujeito ou objeto,

sendo assim caracterizado como juízo prévio, um pré-julgamento errado. Isso determina o preconceito como um fenômeno psicológico, por estar apenas na consciência do indivíduo preconceituoso.

Neves (2016) trata do *bullying* na escola, mas também aborda o tema racismo e o preconceito no espaço escolar. Segundo a autora, “os preconceitos não passam de construções sociais, culturais e políticas aprendidas inicialmente na família, vizinhança, escola, igreja e círculo de amizade” (NEVES, 2016, p. 46). O preconceito (essa visão negativa do outro) é traumático para os alunos negros.

Na mesma direção do preconceito está a discriminação. Juntos ou separados, afetam diretamente ou indiretamente a todos que são atingidos. Munanga (2008) define discriminação como conduta que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa etc.

Tais grupos sofrem discriminação, entendida como “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Segundo o mesmo autor, a discriminação pode ser direta ou indireta. A direta “é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial” (ALMEIDA, 2020, p. 32); a indireta “é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada [...] ou sobre a qual são impostas regras de ‘neutralidade racial’ sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas” (ALMEIDA, 2020, p. 33).

Segundo Munanga (2008), a discriminação é a conduta que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tendo como fundamento a raça, a idade, o sexo, a religião e outros. Em outras palavras, é entendida como a exteriorização do racismo, do preconceito e do estereótipo. É uma violação de direitos, uma agressão à dignidade da pessoa humana.

Toda essa manifestação de diferenciação cultural e social ocorre devido à criação de estereótipos ao negro. Estereótipo, “(do grego *stereos* para o sódio), a expressão refere-se a uma impressão mental fixa. Gordon Allport a define como uma crença exagerada, associada a uma categoria” (CASHMORE, 2000, p. 194). No que se refere à questão étnica, é definido como “uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinado grupo” (CASHMORE, 2000, p. 194).

Para Cavalleiro (2020), o estereótipo é um fio condutor do preconceito, que contribui para o desajustamento e a exclusão de alguns. Enquanto grupos ou pessoas

são rotuladas e minimizadas, outros se beneficiam mantendo o *status quo* em segmentos sociais. A imagem fixa ou enrijecida do negro, do indígena ou de outros grupos é uma barreira que impede ou dificulta perceber a totalidade do indivíduo.

O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do *status quo*; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (MUNANGA, 2008, p. 61).

Estereótipo e preconceito andam juntos, contribuindo para uma imagem padronizada que dificulta a percepção das qualidades e das diferenças do indivíduo. O ser humano é dinâmico, criativo, versátil e passível de surpreender por meio de atitudes desconhecidas, por isso é impossível ter uma visão fixa de uma pessoa. Individualmente ou juntos, o estereótipo e o preconceito dão origem ao estigma. O ser estigmatizado, por receber essa marca, tem dificuldade de ser aceito na sociedade. A ideia preconcebida do negro é imobilizadora – empecilho nas oportunidades.

“Por conta do estigma, a sociedade (por meio de seus indivíduos), trata o estigmatizado de diversas formas discriminatórias, que reduzem significativamente suas chances de vida” (CAVALLEIRO, 2020, p. 24).

A vida social estigmatizada de forma nenhuma se refere às pessoas brancas, mas, sim, aos negros, que sempre foram o alvo das palavras aqui citadas: preconceito, discriminação, racismo, estigma, estereótipo entre outras. Segundo Cavalleiro (2020), é no próprio grupo familiar que se cria um terreno para o estigma se instalar. O problema se agrava no ambiente escolar, onde a criança é xingada pela cor da sua pele, cabelo, boca e nariz.

A visão estereotipada dos negros tem como consequência, em algumas situações, a violência policial, uma triste realidade ainda no século XXI. Não se pode negar que estejam ocorrendo mudanças nas últimas décadas, embora ainda muito tímidas, não à altura da demanda, porém já é perceptível a trajetória feita pelo movimento negro, com a obrigatoriedade do ensino da história negra e africana, o que aponta para uma mudança no convívio interpessoal.

Para diminuir as distâncias entre as pessoas, independentemente da cor ou da raça, a escola e a família têm papel importante: a valorização das responsabilidades e do compromisso do que está mais próximo, dando sentido ao que é ensinado na sala de aula. A trajetória de cada aluno é o espaço concreto de uma narrativa, de fatos e acontecimentos relevantes na sua compreensão de conceitos gerais.

O conhecimento significativo parte da realidade do aluno e dá sentido à sua vivência na comunidade que ele está inserido. A família e o grupo social aos quais o aluno pertence constroem a base dos saberes que ele levará à escola, e o ambiente deve favorecer diálogo entre o conhecimento escolar e a vida extraescolar. As informações transmitidas na escola, com responsabilidade social, podem reconstruir conceitos e crenças que favoreçam uma sociedade mais humanizada. Para uma sociedade melhor, não basta querer, mas fazer a opção correta, integrar os indivíduos, valorizar e difundir todas as culturas e promover a identidade étnica local.

A fim de trabalhar a realidade negra local, fazemos a seguir uma análise dos livros didáticos do componente curricular história do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As motivações foram despertadas a partir da observação de comportamentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar, atitude reprovável em nossa sociedade.

A educação pode ajudar a refletir sobre as desigualdades geradas mediante o entendimento da existência de seres superiores e inferiores, e a reflexão dessa temática deve ser favorecida pelo material escolar. Por isso será analisado o livro didático, para comprovar ou não a existência dos dispositivos da lei nº 10.639/2003, que inserem na educação básica o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em seus textos e imagens, a fim de superar a percepção negativa sobre a comunidade negra e construir uma visão positiva.

CAPÍTULO 4 – HISTÓRIA E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA COLEÇÃO BURITI MAIS

A abordagem sobre o livro didático é feita de forma ampla no tópico seguinte. Teremos o conhecimento de sua origem e a repercussão em nível nacional do livro e de todo o material didático, com a sua produção e utilização pelos alunos de todo país. A tentativa de universalização do ensino levou a pensar no livro didático. O uso comum desse material torna-se um importante veículo de educação das relações étnico-raciais, preconizado pela lei nº 10.639/2003.

Desde 2003 tornou-se obrigatória a inclusão nos currículos escolares e nos livros didáticos da educação básica, conteúdos referentes ao estudo da história da África e dos africanos, à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e ao negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição desse povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. A inclusão desses conteúdos na formação dos alunos atende a uma demanda dos movimentos sociais, a fim de combater a violência do preconceito racial ainda corriqueiro nas escolas de todo país.

A produção do livro didático deve obedecer a uma série de exigências do PNLD e, se não atendê-las, a obra será sumariamente reprovada. Entre elas está o cumprimento das determinações da lei nº 10.639/2003, por exemplo, de que os afrodescendentes sejam tratados de forma valorativa, ou seja, apareçam nos textos e imagens de forma positiva. Isso implica que o livro didático deve valorizar a história, a cultura, a religião, a luta, as conquistas, a resistência e que apareçam as palavras preconceito, discriminação e racismo. As referências positivas são importantes por serem motivadoras e trabalharem a autoconfiança.

Saber como o livro didático aborda a história da África e dos negros no Brasil constitui a meta síntese deste trabalho. A análise dos textos e das imagens dos livros de história da coleção Buriti Mais, a fim de constatar a representatividade negra, como recomenda a lei nº 10.639/2003, contou com o modelo analítico de Ana Silva (2011). A autora, tida como referência nessa análise pela proximidade do objeto de pesquisa – o negro no livro didático –, proporcionou maior clareza ao processo.

A análise dos textos e das imagens tinha o objetivo de saber como a coleção trata a temática negros: se ocupam lugar de destaque, se são representados numericamente, se há manifestações culturais, se são os mais pobres, se fazem

serviços subalternos (empregadas domésticas), qual a situação de suas moradias, se eles têm nome, se as imagens negras estão com aspectos caricaturais negativos ou estereotipadas, se vão à escola, qual o relacionamento interpessoal com crianças brancas, se têm atividades de lazer, se praticam travessuras ou boas ações, se são elogiados ou recebem adjetivos positivos, se têm família e se a sua posição social é equivalente à dos brancos.

Com o estudo da coleção Buriti Mais, segundo Silva (2011), acreditamos atingir os objetivos propostos e a problematização que motivou esta pesquisa, isto é, verificar como o livro didático aborda a história e a cultura afro-brasileira e africana. O trabalho teve dois momentos: no primeiro, foi demonstrado como o negro está representado nos livros, fiel ao seu conteúdo e, no segundo, foi feita uma análise, dialogando com os textos e as imagens e observando se o conteúdo exposto contempla a lei nº 10.639/2003, cuja promulgação é resultado da luta do movimento negro contra o preconceito, o racismo e a discriminação com as crianças negras no espaço escolar.

Para combater tal discriminação racial, os negros se mobilizaram e propuseram mudanças no currículo escolar, a fim de proporcionar à comunidade estudantil o estudo da história e da cultura negra no Brasil. O movimento negro fez frente ao debate com o governo e a sociedade, tendo em vista solucionar o tratamento diferenciado das crianças negras no ambiente escolar. A prevenção se daria de forma contínua, gradual e sistemática, ou seja, através da educação étnico-racial.

As tentativas de combate à discriminação racial no ambiente escolar se deram ao longo do século XX, em diferentes momentos, conforme exposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em um primeiro momento, constatou-se que a comunidade negra estava mobilizada em protesto contra o tratamento que as crianças negras recebiam na escola.

No Brasil, as iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX. Entre os vários exemplos, destaca-se, nos anos 1930, a Frente Negra Brasileira, que elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar. Na década de 1940, o Teatro Experimental Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, discutia a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíram como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil. (BRASIL, 2010, p. 8).

Nas décadas de 1930 e 1940, houve uma movimentação das famílias e dos grupos negros organizados em defesa de um tratamento igualitário e respeitoso às

suas crianças, pois elas estavam sendo tratadas de forma diferenciada, sofrendo discriminação. Um segundo momento ocorre anos depois, já que o combate à discriminação racial era um trabalho que não podia parar. As estratégias para o reconhecimento e a valorização da história e da cultura negra foram retomadas nas décadas seguintes.

A inserção da história da África e do negro no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. (BRASIL, 2010, p. 8).

A implantação da história da África e do negro no currículo escolar ganhava força com os intelectuais, que se mobilizaram em favor de uma mudança nos conteúdos ensinados nas escolas. O reconhecimento da participação negra na formação social do país podia contribuir na minimização das agressões às crianças negras. Um terceiro momento significativo ocorre em 2003, no governo do presidente Lula:

Desse rico processo resulta a Lei nº 10.639, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. (BRASIL, 2010, p. 8).

O ensino tradicional, de caráter conservador, prevaleceu durante séculos no sistema educacional brasileiro. Essa educação não estava voltada para toda a sociedade; os grupos étnico-raciais, negros e povos indígenas, não estavam contemplados no currículo escolar de forma que pudesse lhes proporcionar uma imagem positiva. A história dos descendentes de africanos – os afrodescendentes – aparecia ligada à escravização, ao trabalho subalterno e à baixa remuneração. Era preciso superar essa visão do negro ligado ao serviço pesado e braçal, que colocava essa importante classe de nossa sociedade em um status inferior.

Possibilitar uma vida nova para os alunos negros é viável, com a mudança do currículo escolar, promovida pela força da lei. Os livros passariam por adaptações e contemplariam a história e a cultura negra. As alterações poderiam promover uma grande mudança na vida, na história e da percepção das crianças negras no ambiente escolar. São essas modificações que buscamos encontrar no livro didático, que

podem tornar possível essas mudanças na percepção do negro no espaço escolar. Tendo em vista a relevância dessa questão, e sendo o livro didático um importante subsídio para a discussão, o PNLD torna-se um importante aliado dos excluídos da história.

4.1. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD, segundo Mírian Garrido (2016), é o maior programa de compra e distribuição de livros do mundo (voltado a alunos da rede básica do ensino público), o que lhe valeu a menção no *Guiness Book*. Tal status veio pela grande soma investida pelo governo federal no programa. Tomemos como exemplo o ano de “2008: R\$ 661.411.920,87 (PNLD) e R\$ 221.540.849,41 (PNLEM)” (GARRIDO, 2016, p. 243).

O PNLD foi regulamentado pelo decreto nº 9154, de 1985, com o objetivo da “universalização do atendimento e a reutilização dos livros” (SANTOS, 2018, p. 78). A produção, compra e distribuição do livro didático passa por um processo de dois anos, quando ocorre o lançamento do edital de convocação até o guia do livro didático ou catálogo. Cada etapa segue seus trâmites, o que é fundamental para garantir a qualidade e a objetividade de conteúdo. Mírian Garrido descreve cada etapa do livro até chegar nas mãos do consumidor final, o aluno.

O edital de convocação do “PNLD é o instrumento utilizado pelo Estado para definir normas de inscrição: condutas de participação; documentação necessária; etapas de avaliação da obra; aquisição; e entrega” (GARRIDO, 2016, p. 244).

Após o lançamento do edital, as indústrias editoriais dão início ao processo de produção dos livros que atendam às especificidades. O enquadramento nas regras do documento é o que garante a aprovação ou a reprovação da obra. Os livros devem favorecer o diálogo com as diferentes realidades, o respeito à história e à cultura dos diferentes grupos raciais brasileiros, proporcionar a compreensão da realidade do aluno e possibilitar uma formação cidadã. Deve “romper com o binômio ensino profissional *versus* vestibular” (GARRIDO, 2016, p. 245). No tocante à História, precisa aproximar o aluno de sua realidade no presente, favorecendo uma consciência histórica.

O Guia dos Livros Didáticos ou Catálogo do PNLD é a continuação do edital de convocação. Os livros escritos e aprovados compõem um catálogo “que tem por função auxiliar a escolha do livro didático a ser selecionado, utilizado pelo professor e

escrito pelos avaliadores do PNLD” (GARRIDO, 2016, p. 245). Os catálogos são enviados para as escolas de todo o Brasil e os professores fazem a escolha do livro que será utilizado no quadriênio seguinte.

Após a escolha do livro pelo professor, que seria a etapa final do processo de aquisição, o material ainda passa pela negociação de preços. Assim, nem sempre o livro escolhido pelos professores chega à escola, pois pode haver a ausência do material ou podem ser adquiridos os mais requisitados na região, ou ainda os que oferecerem o menor preço. O processo de produção, aquisição e utilização da literatura didática tem sua etapa iniciada nas instituições federais, passando pelo professor até chegar ao aluno; os livros são pagos com recursos públicos.

Essa dinâmica de produção e utilização é descrita por Garrido (2016, p. 260) e Santos (2018, p. 79), que argumentam em cima da aceitação e da exclusão de obras das editoras. A produção dos didáticos deve seguir uma série de regras determinadas pelo Edital de convocação do PNLD, já mencionado anteriormente. Ele estabelece as exigências a serem cumpridas pelas editoras até serem comprados pelo governo. Se a obra não passa pelos critérios de análise, poderá ser excluída, por descumprir o edital. A exclusão ocorre quando a obra descumpre exigências eliminatórias, porém as editoras podem recorrer à sua eliminação judicialmente.

O descumprimento do edital (que torna a obra passível de eliminação) ocorre quando “o livro apresenta preconceito e discriminação de qualquer tipo, desatualização, indução a erros ou erros conceituais” (SANTOS, 2018, p. 79). Garrido vai além, ao analisar o edital de 2007, porém, no que concerne à disciplina História, a simples menção à lei nº 10.639 não torna a obra qualificada, mas deve trazer as “palavras: cor, preconceito, estereótipo, afrodescendentes e África” (GARRIDO, 2017, p. 261). A lista de temas exigidos pelo edital é longa, no entanto, os itens citados são importantes, pois fazem parte da temática em pesquisa.

Os editais, após a lei nº 10.639/2003, passaram a ser mais criteriosos na abordagem de temas relacionados aos afrodescendentes. Posturas que induzem a interpretações ambíguas relacionadas à raça/cor, à criação e à propagação de estereótipos raciais, preconceito e discriminação são identificadas e as obras são eliminadas pelos pareceristas. O PNLD tornou-se um importante aliado dos excluídos da História, havendo uma maior preocupação com seu conteúdo, ou seja, os textos e as ilustrações devem proporcionar uma imagem positiva dos afrodescendentes, da mulher, dos povos indígenas, e valorizar as diferenças culturais, tão peculiares em

nossa sociedade. Por isso é tão importante criar uma visão crítica da História, a partir de uma formação cidadã, respeitando a diversidade e combatendo as desigualdades.

4.2. Apresentação da Coleção Buriti Mais

Figura 1 – A coleção Buriti Mais



Fonte: Biblioteca da Escola Municipal Iracema Aguiar Pereira

A análise contempla a Coleção Buriti Mais, organizada e produzida pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Lucimara Regina de Souza Vasconcelos⁴.

⁴ Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade. Editora.

A obra é datada do ano de 2017, submetida à avaliação dos professores e distribuída pelo PNLD.

A coleção foi escolhida para ser o objeto desta pesquisa por ter sido adotada pela SEMED do município de Iracema, RR. Esse material didático atende os anos iniciais do Ensino Fundamental Menor, que compreende o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos com vigência de quatro anos: 2019-2022.

A obra está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)⁵. Foi organizada em Unidades Temáticas, Capítulos, Objetos de Conhecimento, Habilidades, Competências e se compromete com uma educação integral, relacionando conhecimento teórico e prático.

Os livros da coleção Buriti Mais estão organizados em 4 unidades, cada uma contém 4 capítulos. Na abertura da unidade, o aluno vai fazer a leitura de imagens. No final do capítulo há as atividades em que ele aprenderá muitas coisas novas lendo e resolvendo questões. Na “Atividade Divertida”, vai se entreter enquanto recorda alguns conteúdos. Em “O mundo que queremos”, vai ler, refletir e realizar atividades sobre algumas posturas do cotidiano, como se relacionar com as pessoas, valorizar as diferentes culturas, colaborar para preservar o meio ambiente e cuidar da saúde e, na parte “O que você aprendeu”, o aluno vai encontrar mais atividades para rever, sobre o que estudou na unidade e aplicar seus conhecimentos em várias situações.

Os livros foram analisados em blocos, devido à semelhança na exposição do conteúdo. Os do 1º e 2º anos usam uma linguagem parecida nos textos e nas imagens, deixando-os com peculiaridades semelhantes, ou seja, apropriada para alunos em processo de alfabetização. Esses alunos têm entre seis e sete anos, são recém-saídos da Educação Infantil e estão em processo de adaptação no Ensino Fundamental. Por isso seus textos são curtos, com letras maiúsculas e predominância de desenhos infantis nas ilustrações.

Os livros do 3º e 4º anos abordam os tempos históricos da Colônia, do Império e da República. A História dá ênfase à economia, à cultura e aos acontecimentos sociais. Os textos são ilustrados com cenas pouco provocadoras e distantes da realidade dos escravizados; é importante que o professor esteja disposto a fazer a leitura das imagens, abrindo assim um leque de possibilidades, informações e conhecimentos.

⁵ Livro adequado à Base Nacional Comum Curricular (BURITI MAIS, c2018).

O livro do 5º ano faz algumas referências à Pré-História brasileira, aos fatos e aos acontecimentos, porém o conteúdo que o norteia é centrado na História antiga, como as civilizações egípcias, mesopotâmicas, gregas, fenícias e romanas. Em alguns momentos há uma referência à História brasileira, como análise comparativa, contudo a temática predominante está centrada na África, na Europa e no Oriente Médio.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças gostam muito de imagens, desenhos e figuras. Durante os cinco anos iniciais (1º ao 5º ano), de 2019 a 2022, os alunos fizeram a leitura direta ou indireta de 2.663 ilustrações, dependendo da motivação do professor. As imagens tornam possível discutir sobre estereótipos raciais; além do aprofundamento no estudo de questões que a escola não pode omitir, na tentativa de combater atitudes preconceituosas contra as crianças.

4.3. A análise do livro didático quanto à representatividade negra

A análise do livro seguiu alguns passos importantes, como a coleta do material e a leitura das obras, identificando os textos que falavam sobre a África, diáspora africana, escravizado ou escravização, quilombo ou quilombola, religião de matriz africana, desigualdade social, preconceito e discriminação. Foram contadas todas as imagens, fotos ou desenhos de pessoas que ilustravam os textos.

Figura 2 – Grupo de artesãos expondo seus trabalhos. Povoado Tatu, município de Quijingue, Estado da Bahia, 2015



Fonte: Vasconcelos (2017b, p. 115)

A representatividade de pessoas pretas, pardas, brancas, indígenas e amarelas pode ser visualizada e analisada a partir da tabela abaixo, que mostra a quantidade de figuras, fotos e desenhos contidos em cada livro do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A visão no conjunto proporciona a percepção de cada raça nas ilustrações contidas nos livros. No trabalho com crianças, percebe-se o quanto as ilustrações influenciam no comportamento e nas atitudes. Dessa forma, consideram-se relevantes as imagens de pessoas negras.

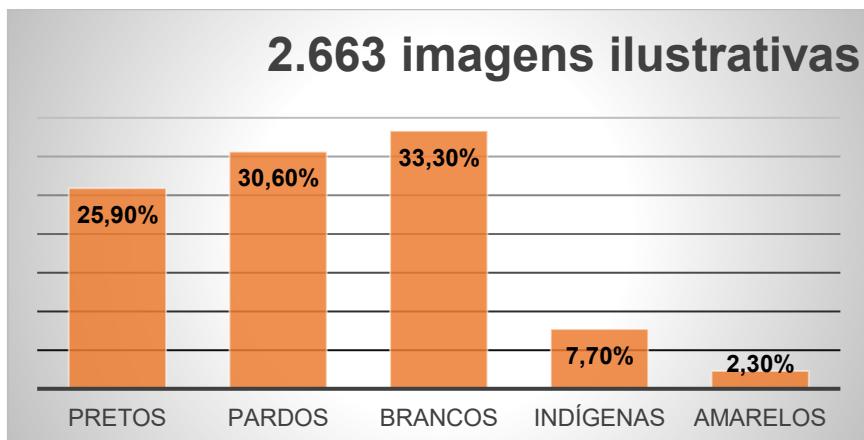
Tabela 1 – Alunos pretos, pardos, brancos, indígenas e orientais nos livros de história da Coleção Buriti Mais, 2019-2022

Anos	Pretos	Pardos	Brancos	Indígenas	Amarelos	Total
1º Ano	120	309	197	16	31	673
2º Ano	112	195	237	1	1	546
3º Ano	205	102	228	64	8	599
4º Ano	174	148	189	126	22	639
5º Ano	80	62	36	00	00	178

Fonte: Elaborado pelo autor

Para facilitar a análise da quantidade de desenhos, imagens ou fotos de pessoas que representam as raças pretas, pardas, brancas, indígenas e amarelas, no conjunto dos livros didático de história da coleção, será apresentado um gráfico com os dados gerais e as porcentagens do quantitativo racial.

Gráfico 1 – As raças nos livros do 1º ao 5º ano, no componente curricular História da coleção Buriti Mais



Fonte: Elaborado pelo autor

A representatividade branca nas ilustrações ainda está no topo da pirâmide, apesar de estar acompanhada dos pardos, e estes, dos pretos. O percentual de 33,30% mostra essa liderança nas imagens de pessoas brancas, porém com uma pequena margem de diferença dos pardos. Se fizermos a soma de pretos e pardos, teríamos uma predominância dos descendentes de africanos.

A coleção Buriti Mais, do 1º ao 5º ano, contém 2.663 imagens ilustrando textos, exercícios e abertura de capítulos. A representatividade negra tem um percentual significativo. Os livros são bem ilustrados, com imagens em quase todas as páginas. Como a pesquisa se propõe a analisar os textos e as imagens dessa coleção, foram contadas as de todas as pessoas (negras e brancas) e como elas estão expostas.

O termo preto foi utilizado na tabela para diferenciar dos pardos, pois há o entendimento de que o termo negro inclui o grupo dos pretos e pardos. Por esse entendimento, os livros da coleção contêm 591 imagens de pessoas pretas (pessoa com a pele mais escura) e 816 de pardos (pessoa com a pele mais clara), de um total de 2.663 imagens. Assim, pretos e pardos somam 1.407 pessoas, totalizando 52,83%. Concluímos que, quantitativamente, os negros estão bem representados. No segundo momento, foi averiguada a presença de estereótipos nas imagens de pessoas negras.

4.4. A representatividade negra nos livros do 1º e 2º ano

Os livros do 1º e 2º anos apresentam crianças na escola, brincando na praça com suas famílias. Elas passeiam, vestem-se e comem bem, têm nome próprio, amigos e são felizes. As crianças negras não são desfiguradas, têm cabelos cortados, cacheados ou *black power*⁶. O fenótipo se destaca pela cor da pele preta ou parda, lábios grossos ou finos, nariz achatado ou afilado. Algumas características fisionômicas são próprias de pessoas negras, outras não. Em suas relações interpessoais, as ilustrações apresentam crianças em grupos, brincando juntas, na

⁶ Black Power significa “poder negro” na tradução literal do inglês para o português, e ficou conhecido como um movimento que evidenciava a cultura e a resistência negra numa sociedade predominantemente racista. O cabelo *black power* é um dos principais símbolos deste movimento cultural que começou a ganhar destaque nos anos 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos. A ideia era desconstruir a imagem do padrão de beleza eurocêntrico e promover a fortificação da identidade e raízes africanas da população negra estadunidense. Para isso, homens e mulheres de etnia negra começaram a abdicar das populares técnicas de alisamento capilar e passaram a usar os seus cabelos ao natural, estilo este que ganhou o nome de “cabelo *black power*”, pois era usado pelos ativistas deste movimento na tentativa de valorizar a estética negra (o “poder negro”). (SIGNIFICADO, c2011-2022).

escola ou nas praças, sem funções ou papéis hierárquicos, ou de importância inferior. As crianças negras aparecem em destaque, no centro ou próximo, com representatividade numericamente igual ou com pequena margem de diferença das crianças brancas; recebem adjetivos positivos, são elogiadas, praticam atividades de esporte e lazer, travessuras e boas ações.

As famílias se reúnem para festejar momentos especiais, acolhem os mais velhos, têm vida socialmente estável, com parâmetros de classe média. As mesas são fartas, casas mobiliadas, paredes pintadas e de fino acabamento.

Figura 3 – A origem do nome



Fonte: Vasconcelos (2017a, p. 10)

Na escola, as crianças chegam acompanhadas de seus pais, a pé, de bicicleta ou no ônibus escolar, independentemente da cor, não caracterizando desigualdade social. Elas brincam juntas, estão bem-vestidas com ou sem a farda da escola, frequentam a mesma sala de aula, aparecem sentadas em diversos lugares: na frente, no centro, no lado direito ou esquerdo e atrás, com alunos brancos, orientais ou indígenas.

No livro do 1º ano, na Unidade 3 (VASCONCELOS, 2017a, p. 60-61), com o título “A Escola”, a cena ilustrada mostra crianças chegando à escola. Há crianças

negras, brancas, pardas, amarelas e crianças com deficiência. O fenótipo é expressivo nos cabelos cacheados, *black power*, trançados e ruivos. Independentemente da cor, elas chegam à escola de ônibus, bicicleta, cadeira de rodas e a pé. Os alunos estão bem-vestidos, com cabelos bem cortados e penteados, bolsas variadas e bem bonitas. Às vezes os negros são ilustrados com os olhos grandes e brancos.

Figura 4 – A caminho da escola



Fonte: Vasconcelos (2017a, p. 61)

As escolas apresentadas são limpas, bem-cuidadas, com banco ou carteira para todos os alunos, sentados em fila (modelo tradicional), entram e saem da sala organizados também em filas; são comportados e educados.

Na escola, as crianças negras não estão nos últimos lugares. No recreio e nas praças, têm atitudes relacionais de amizade. Não há distinção de condições sociais, preconceito ou discriminação. As professoras são negras ou brancas; se vestem bem, status de classe média, roupas boas e bonitas. Usam jalecos, assumem a postura de liderança, têm o total controle da turma, dialogam com as crianças e são amigáveis.

Na “Atividade Divertida” (VASCONCELOS, 2017a, p. 76-77), a ilustração mostra duas salas de aula, uma professora parda e outra branca. Os alunos são

negros, pardos e brancos. As salas têm três fileiras de dois bancos, com assentos individuais. Há espaço apenas para seis alunos. As mesas são distantes e enfileiradas, por isso não se nota o relacionamento interpessoal. Nas duas salas há crianças negras sentadas na segunda fileira. Todos bem-vestidos, calçados, com acesso a livros, *tablets*, escutando atentamente a professora.

As famílias das crianças têm predominância de pai e mãe, outras só com o pai ou mãe e/ou com os avós. A relação com a família é sempre boa, harmoniosa e feliz. Não demostram problemas familiares ou situação de desigualdade social ou racial. As ilustrações mostram famílias negras, brancas e mistas, ou seja, homem branco casado com mulher negra e vice-versa.

Figura 5 – A vida familiar



Fonte: Vasconcelos (2017a, p. 34)

O título “A vida familiar” (VASCONCELOS, 2017a, p. 34-35) apresenta a ilustração de uma família negra tomando café da manhã. Na mesa tem leite de caixa, frutas, bolos, sucos, xícaras com pires, crianças brincando, todas bem-vestidas e sorrindo. A cena mostra uma família de classe média feliz. Casa boa, pintada, com quadros na parede de alvenaria, sofá, abajur, cômoda e outros bens.

No título “Minha família” (VASCONCELOS, 2017a, p. 38), a ilustração mostra uma família de cor parda morando no campo. São trabalhadores, criam animais, plantam e colhem frutas. É uma família grande, com muitas crianças. Vivem em uma fazenda, em um ambiente bonito, numa casa de alvenaria, mas com as características de homem do campo, pois usam chapéu, botas e andam a cavalo. Uma vida pacata, em contato com a natureza; frutas frescas colhidas pelas crianças; espaços para elas brincarem; convivência com animais e uma excelente qualidade de vida, sem a dureza e as necessidades do homem do campo. A vida no interior, na escola e no convívio social é isenta de problemas ou dificuldades.

As famílias são unidas, usufruem de lazer nas praças, mantêm o espaço limpo e respeitam os mais velhos, superando o estigma de violentos e mal-educados. As crianças são educadas, estudam, conversam e têm convivência harmoniosa. Não existem relações conflituosas entre brancos e pretos nem desigualdade social. As casas são boas, têm escrivaninhas, computadores, mesas fartas e todos se sentam para comer. As ilustrações não demostram situação de pobreza, de racismo ou discriminação. Todos dispõem de poder aquisitivo equivalente, do mesmo nível social; uma clara demonstração do mito da democracia racial.

O negro não aparece estigmatizado em papéis inferiores, nem relacionado a animais ou isolado. As crianças demostram empatia, passeiam e ocupam os mesmos ambientes. As crianças negras têm nome, umas usam cabelo *black power*, outras não; se vestem como as demais, sem destaque para desigualdades sociais e raciais.

No subtítulo “Brincadeiras e festas” (VASCONCELOS, 2017a, p. 86-87), há a ilustração de uma rua enfeitada com bandeirolas. Utilizaram esse espaço público para lazer da comunidade. As crianças brincam de futebol, perna de pau, jogo da memória, amarelinha, corrida de saco, bola de gude, pular corda, enquanto os adultos comem e conversam. Em cada modalidade tem crianças negras e brancas. Elas se divertem juntas, sem divergências, exclusão ou isolamento. A rua é de classe média, asfaltada; casas de alvenaria, bem pintadas; muros e grades baixas. Não aparenta ser uma região violenta. Não existe pobreza ou divisão de classe.

Figura 6 – Festa Junina escolar



Fonte: Vasconcelos (2017a, p. 105)

No livro do 2º ano, o título “A passagem do tempo” (VASCONCELOS, 2017b, p. 8-9) abre o capítulo com a rotina de Marcelo, um menino negro, e de Júlia, uma menina branca. O desenho dessas crianças aparece dentro de um círculo subdividido com várias cores, exceto o preto. A rotina mostra a vida diária de cada um, que não é diferente. O menino acorda de manhã, toma café, arruma-se, vai para a escola, almoça, assiste TV, faz a lição de casa, joga futebol, toma banho, janta, escova os dentes e vai dormir. A menina toma café da manhã, faz a lição de casa, faz aula de balé, almoça, vai para a escola, volta para casa, brinca com a amiga, janta, escova os dentes, lê um livro e depois vai dormir.

No título “Harmonia na convivência” (VASCONCELOS, 2017b, p. 40-41), as duas páginas apresentam seis cenas de crianças no ambiente escolar. É importante frisar que em todas há crianças negras ou pardas, exceto em uma. Elas aparecem brincando, dividindo o lanche, na fila do caixa, no supermercado e na escola. Há duas cenas com crianças isoladas e nenhuma delas é negra. O texto chama atenção para o acolhimento e a convivência harmoniosa entre elas.

O capítulo intitulado “Viver em grupo” apresenta 12 ilustrações, contendo 55 pessoas. Desses ilustrações, 5 contêm a presença de pessoas negras, com um total de 14, ou seja, uma minoria. Eles são médicos, professores, fazem crochê e vão ao cinema. Cabelos e vestimentas são apresentados sem estereótipos. Quanto ao fenótipo, são negros pela cor da pele, mas seus traços físicos são semelhantes aos de pessoas brancas, como nariz afilado, lábios finos e corte de cabelo baixo.

No aspecto cultural (VASCONCELOS, 2017b, p. 61), há uma imagem das ruas de Salvador. Nas ruas calçadas de pedra, encontra-se um grupo de pessoas negras

batucando. Elas formam uma banda com uniformes amarelos e instrumentos enfeitados. O texto fala da importância das procissões para o lazer das famílias. Os prédios têm arquitetura colonial; as ruas e as praças são calçadas de pedra, remetendo ao passado.

As “Marcas de História” (VASCONCELOS, 2017b, p. 73) apresentam, em seu primeiro capítulo, memória e história. O texto fala de fontes materiais e imateriais, com fotos de pessoas e objetos. Chamam a atenção duas ilustrações: uma de 2017, da Festa do Divino, que acontece no município de São Luiz do Paraitinga, estado de São Paulo, de 2017; e a outra, da festa do Maracatu Rural, no município de Nazaré da Mata, estado de Pernambuco, de 2014. O Maracatu é uma expressão cultural afro-brasileira do século XVIII, desse estado.

São festas populares realizadas por pessoas negras. As músicas, as danças, as vestimentas fazem memória a seus antepassados, ou seja, suas origens africanas. Essas festas carregam não apenas memórias, mas também situações do presente, caracterizando-as como afro-brasileiras.

4.5. A abordagem negra no livro do 3º ano

Observou-se que, na coleção Buriti Mais, só a partir do 3º ano a história e a cultura afro-brasileira foram contempladas nos conteúdos textuais. O livro traz, em seus textos e imagens, a escravização, os quilombolas, a migração e a imigração, o trabalho escravo e o trabalho livre, expressões artísticas afro-brasileiras e as desigualdades sociais e raciais em diferentes tempos históricos e lugares, em especial no Nordeste e no Sudeste.

A obra inicia diferenciando o espaço público do privado, como lugar de lazer e de convivência. As imagens ilustrativas mostram prédios públicos, residências, ruas, praças e famílias. Os espaços de convivência comunitária são harmoniosos (praças e prédios); os espaços privados (barracos, palafitas, residências bonitas, edifícios) não mostram os proprietários. A partir da página 26, o livro inicia o período do Império com uma ilustração mostrando a cidade do Rio de Janeiro e como as pessoas se divertiam há mais de 200 anos. As imagens chamam a atenção por ocuparem duas páginas, a fim de mostrar duas realidades, dois mundos que não se misturavam: o da elite branca e o dos negros excluídos.

Figura 7 – A vida no Rio de Janeiro, capital do país, há 200 anos



Fonte: Vasconcelos (2017c, p. 26-27)

A obra apresenta a elite branca composta de ricos comerciantes, altos funcionários e fazendeiros. Eles se divertem em jantares servidos em pratos finos, com ingredientes importados da Europa. Fazem passeios no Jardim Botânico e frequentam salões de bailes e teatros do Rio de Janeiro. Homens e mulheres usam roupas de gala nesses ambientes; as mulheres trajam vestidos longos e rodados e chapéus importados, os homens vestem *smoking*. Ambientes luxuosos, onde riqueza e poder ficam explícitos nos detalhes, nas vestimentas e nos lugares que frequentavam. Isso fica claro em três figuras que contrastam com uma que revela outra realidade (VASCONCELOS, 2017c, p. 26-27).

Uma imagem mostra um grupo de negros e negras nas areias das praias do Rio de Janeiro, longe do luxo e do poder, descalços e de roupas simples. Eles se encontram em uma roda animada ao som de tambores, que recebe o nome de batuque. A cena apresenta dois mundos separados pela cor e pela posse. A riqueza e a pobreza tornavam essa sociedade classista. Mesmo livres, os negros aparecem entre a elite apenas como garçons ou exercendo outros serviços.

As ilustrações da “Atividade Divertida” (VASCONCELOS, 2017c, p. 38-39) mostram uma praça onde estão acontecendo várias atividades da comunidade. Entre elas, pessoas brancas lendo jornais, uma baiana vendendo acarajé, uma roda de

capoeira, mulheres brancas bordando, pessoas tocando violão, outras vendendo sorvetes, zelador não preto, crianças brincando de barquinho, uma turma de alunos chegando para visitar o museu, uma roda de capoeira e pessoas tocando violão. Entre os capoeiristas e os tocadores, existem pessoas negras e brancas.

O livro retrata o negro no Brasil Colônia (VASCONCELOS, 2017c, p. 52-53); é pintada a cena de um senhor sendo carregado na rede por escravizados, senhoras andando na rua, acompanhadas de uma escravizada, e outras escravizadas como vendedoras ambulantes. As pessoas ricas são carregadas por escravizados ou andam de charretes. Os negros andam descalços e se destacam por andarem com um pano na cabeça, vestindo roupas velhas e simples.

Figura 8 – Comunidade quilombola em comemoração ao Dia da Consciência Negra



Fonte: Vasconcelos (2017c, p. 78)

No livro do 3º ano, a “comunidade quilombola Maria Romana, do município de Cabo Frio, estado do Rio de Janeiro” (VASCONCELOS, 2017c, p. 78) está representada pela foto de uma reunião em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra. São nove anciões, sendo três homens, seis mulheres, além de duas crianças. Os mais velhos estão reunidos em uma área aberta, sentados em círculo, dialogando, sem nada de ornamentação alusiva ao dia. As casas são boas, mas as pessoas idosas estão vestidas de forma simples.

A construção de Salvador em 1549, a “produção econômica com cana de açúcar” (VASCONCELOS, 2017c, p. 50), a pecuária e a formação de novas vilas

através das bandeiras – os créditos desses acontecimentos ficam com os paulistas brancos: “Para ocupar o interior e expandir as fronteiras territoriais da colônia, eram realizadas expedições, como as bandeiras” (VASCONCELOS, 2017c, p. 54). O objetivo era capturar indígenas, encontrar ouro, diamante, pratas e outras pedras preciosas. O texto faz menção à participação dos indígenas como guias de viagem e a luta de outros para não serem capturados.

Essa é uma conquista que, nesta coleção, não menciona os negros escravizados ou livres como coparticipantes. Deixaram os negros de fora das bandeiras, que custaram sangue indígena e riqueza e glória para os paulistas. Os relatos sobre as conquistas do espaço brasileiro não prestigiam a participação dos negros. A análise continua no livro do 4º ano, a fim de encontrar textos e imagens que valorizem a participação negra na história e cultura brasileira.

4.6. O negro no livro do 4º ano

O livro do 4º ano, na Unidade 2, intitulada “O início do comércio” (VASCONCELOS, 2017d, p. 42), abre a unidade ilustrando um mapa-múndi, mostrando a rota comercial entre a Europa, a África, a América e a Ásia. Os quatro capítulos vão expor essa relação comercial entre os continentes: pessoas realizando atividades comerciais através da troca de produtos. A Europa estabelece a relação comercial com os africanos, os indígenas, os americanos e os asiáticos. A posição central faz com que os europeus estabeleçam a ponte comercial nas quatro direções – leste, oeste, norte e sul – tornando-se o centro do mundo.

“A formação do Brasil” (VASCONCELOS, 2017d, p. 76) faz uma relação do presente com o passado. A unidade faz jus à história e à cultura afro-brasileira, abrindo o capítulo com uma foto, de duas páginas, da dança marujada, no quilombo Mangal/Barro Vermelho, na Bahia. Os quatro capítulos tratam do processo de colonização, em uma estreita relação do presente com o passado. As cenas mostram não apenas a história, mas também as expressões culturais, como festas, músicas, danças, comidas, artesanatos, vestimentas e serviços. Uma realidade de festas, mas também de exploração da mão de obra dos escravizados africanos e indígenas.

A ilustração da rota comercial da Europa com outras nações pelo mar Mediterrâneo (VASCONCELOS, 2017d, p. 54) mostra o encontro de dois mundos: negros descamisados e brancos bem-vestidos. Nas rotas comerciais circulavam os

mais diversos produtos exóticos, também chamados de especiarias, bens e serviços, traziam riquezas aos povos ao longo do mar Mediterrâneo. A relação comercial da Europa com outras nações evidenciava o tráfico de pessoas negras como escravizadas. Entre a variedade de objetos de troca estava o negro, já como serviçal, acorrentado e apanhando. A violência física, a vestimenta, o meio de transporte e o local de troca mostram duas realidades diferentes, uma rica e outra pobre. A pintura deixa claro que existe desigualdade social entre brancos ricos e negros descamisados pobres.

Figura 9 – O tráfico de escravizados para o continente europeu



Fonte: Vasconcelos (2017d, p. 88)

A diáspora africana ocorreu entre 1550 e 1850, quando “milhares de homens e mulheres africanos foram trazidos para a América e obrigados a trabalhar como escravos” (VASCONCELOS, 2017d, p. 86). As primeiras levas de africanos traficados para o Brasil vieram do Golfo da Guiné, onde viviam os povos do reino Iorubá e os do reino Banto. Esse fato histórico é ilustrado por duas fotos que retratam o passado e a memória através da música e da dança. Os eventos culturais, em diferentes espaços, mostram pessoas do grupo Khoisan brincando em uma vila próxima ao deserto Kalahari, na Namíbia; a segunda ilustração mostra a Congada sendo realizada no

município de Milagres, no estado do Ceará, no ano de 2016. As ilustrações não descaracterizam os personagens, já que são fotos e mostram os traços físicos reais.

O exercício está dividido em duas partes: a primeira é interpretativa do texto sobre a diáspora africana e a segunda é de base investigativa da festa negra Congada. As atividades dão liberdade de pesquisa e interpretação na procura da resposta. Os textos e as atividades do livro possibilitam um momento propício para fundamentar o conhecimento conceitual adquirido através da leitura de imagens.

Os temas África e escravidão estão presentes na seção “O contato entre africanos e europeus” (VASCONCELOS, 2017d, p. 88), que trata da relação comercial entre esses dois continentes. A Europa levava seus produtos adquiridos nas Índias e trazia da África ouro, marfim e africanos para serem vendidos como escravos. O texto e as imagens ilustram o comércio de escravizados nas três fases: captura, comercialização e transporte. A existência da escravização era anterior à presença europeia; as formas como uma pessoa se tornava escravizada eram ou como prisioneiro de guerra, ou por dívida, ou por crimes, mas só com a presença dos europeus é que a escravização se tornou atividade comercial de compra e venda de humanos.

Figura 10 – A conquista de direitos: cotas



Fonte: Vasconcelos (2017d, p. 90-91)

O livro didático do 4º ano aponta questões importantes em seus textos e imagens, como as citadas anteriormente. Aqui seria o ponto alto a ser explorado pela autora, pois se trata de direitos adquiridos após uma injustiça cometida por pessoas e pelo Estado. Nelson Mandela foi vítima de uma injustiça por parte do Estado e os seus compatriotas africanos foram explorados como escravos na América. A correção dessas injustiças vem em forma de conquistas de direitos, como ações reparativas. As cotas, tão pouco trabalhadas, podem despertar para o entendimento das ações afirmativas criadas em 2012, a fim de reparar danos causados a esse grupo social injustiçado. A contemplação da história e a cultura afro-brasileira e africana tem como meta valorizar a população negra, marginalizada a décadas neste país. As ações desenvolvidas individualmente, pela sociedade organizada ou pelo governo – através de políticas de inclusão – contribuem para uma sociedade mais humanizada.

O livro apresenta uma característica mais histórica dos fatos, ou seja, os textos e as imagens narram, prioritariamente, o negro no Brasil Colônia e no Império, quando os direitos dos escravizados eram mínimos. Quando as abordagens sobre os descendentes dos africanos estão centradas no passado mais distante, menos podem ser utilizadas como referência para os dias de hoje. Poucas vezes são utilizadas as festas populares da África e das diferentes regiões brasileiras para ilustrar o conteúdo do material. A representatividade negra está na música, na dança, nas vestimentas, na culinária e na língua, que deve ser trabalhada pelo material didático.

Os dados mostram o quanto os afrodescendentes estão representados nas manifestações culturais, quantitativamente, e a posição que eles ocupam nas imagens. As desigualdades econômicas e sociais aparecem com mais clareza no período colonial e na substituição da mão de obra negra pelo trabalho livre dos imigrantes. No tocante à atualidade, há uma predominância das manifestações culturais.

4.7. A história e a cultura contadas através das imagens no livro do 5º ano

O livro do 5º ano aborda temas da formação dos primeiros grupos populacionais, sua fixação em um território e a constituição da cultura e da religião milenar. As fotos mostram monumentos históricos – heranças de grupos que se fixaram em regiões, deixando a vida nômade. A arquitetura, os instrumentos feitos de

pedras e ossos, os vasos de cerâmicas, os sambaquis e as pinturas rupestres fazem parte das ilustrações de todo o livro.

As pinturas e as fotografias constroem uma ponte com a atualidade. A Pré-História africana, asiática e europeia carrega aspectos semelhantes com os existentes na América. Os aspectos históricos e culturais dos povos indígenas e quilombolas estão em paralelo com a cultura egípcia, mesopotâmica, fenícia, persa, síria e grega. Os monumentos das antigas civilizações do Oriente Médio estão em ruínas, assim como os sítios arqueológicos de São Raimundo Nonato, Piauí, que são importantes fontes históricas.

Figura 11 – Religiões na antiguidade



Fonte: Vasconcelos (2017e, p. 78)

As ilustrações sobre a vida social (VASCONCELOS, 2017e, p. 52), a escrita no Egito Antigo (VASCONCELOS, 2017e, p. 62) e as religiões egípcias (VASCONCELOS, 2017e, p. 78) contam a história através da linguagem não verbal. As pinturas ou os relevos mostram os egípcios, que se aproximam mais dos pardos brasileiros do que dos pretos. É possível que as crianças façam essa relação da África que trouxeram para o Brasil com a África egípcia. Essa civilização milenar, citada muitas vezes na Bíblia, abrigou Jesus Cristo e o povo hebreu por muito tempo.

A “Atividade Divertida” (VASCONCELOS, 2017e, p. 74-75) é um jogo mesopotâmico “Qual é a cidade?”, jogado por quatro crianças sentadas em torno de uma mesa redonda. As crianças são brancas, negras e pardas. Elas estão bem-vestidas, *status* de classe média, sentados sem hierarquia, clima de descontração, trabalham a empatia e amizade.

A religião é outro aspecto abordado pelas imagens (VASCONCELOS, 2017e, p. 82). O Iorubá, de origem nigeriana, foi trazido pelos africanos para o Brasil; e os cultos aos orixás são denominados cultos afro-brasileiros, como o candomblé e a Festa de Iemanjá, realizados de forma especial em Salvador, Bahia.

Figura 12 – Tolerância religiosa



Fonte: Vasconcelos (2017e, p. 84)

A ilustração do título “O respeito às religiões e a tolerância religiosa” (VASCONCELOS, 2017e, p. 84) permite refletir sobre o respeito e a aceitação do outro. A imagem mostra o Papa reunido com outros líderes religiosos do mundo, entre os quais africanos. São cristãos, budistas e outros líderes africanos, orientais e americanos, reunidos em favor da paz. Uma relação harmoniosa, pacífica e empenhada em contribuir com um mundo melhor.

No Egito, o processo de mumificação é mostrado em detalhes. Toda a técnica rústica, mas avançada, na época, executada por pessoas negras, demonstra a grandeza dessa civilização, além de avanços na ciência, na matemática, na engenharia, nas técnicas agrícolas, na organização social e política.

A “Atividade Divertida” (VASCONCELOS, 2017e, p. 108-109) é um exercício dinâmico, que divide a turma em dois times; quem fizer 10 pontos primeiro é vencedor. A classe tem 13 alunos, sendo 2 negros e 11 brancos. Os afrodescendentes estão sub-representados na ilustração. Os alunos estão bem-vestidos, fardados, sem posição de destaque ou hierarquia, convivência harmoniosa, sentam-se próximos de crianças brancas, ou seja, sem sinais de exclusão. Dois fatos chamam a atenção nas crianças negras: uma usa óculos desproporcional ao rosto e a outra quebra a regra do jogo, falando a resposta que só poderia ser dada através de desenho ou gestos.

O livro mostra inúmeros monumentos históricos em ruínas, também pessoas negras por meio de pinturas, relevos e fotos. A atividade (VASCONCELOS, 2017e, p. 121) é ilustrada com uma família de cinco personagens negros; a tarefa sobre os griôs (VASCONCELOS, 2017e, p. 127) contém uma foto de uma pessoa negra; o texto sobre história oral retrata um jovem branco entrevistando uma senhora negra. O texto que ensina a produzir e divulgar conhecimento histórico é ilustrado apenas com pessoas negras. Ao referir-se à educação, à cultura e ao trabalho, a coleção usa imagens de pessoas negras.

No final do livro, há uma “orientação para escrever um projeto” (VASCONCELOS, 2017e, p. 130-131). Das quatro ilustrações de pessoas, três são de negros: uma de Zumbi, outra de uma comunidade quilombola reunida no estado de Alagoas e a outra de pai e filho negros estudando. Ainda há uma ilustração de uma criança negra digitando em um *notebook* e outra do Parque Memorial Quilombola dos Palmares. Há representatividade com negro líder, estudando e com acesso à tecnologia.

Numericamente, os negros estão bem representados, porém uma afirmação mais precisa se faz necessária por meio de uma análise textual; esta tem sua parcela de contribuição, pois a leitura faz parte do processo de alfabetização e as narrativas históricas são importantes para fixar conhecimentos e fazer a leitura da realidade social. A citação de algumas ideias tiradas do livro vai ajudar a compreender a forma de pensar da organizadora e as exigências da editora em atender as determinações da lei nº 10.639/2003.

As imagens analisadas da coleção Buriti Mais não exaltam, homenageiam ou fazem referência aos escravizados negros ou indígenas por feitos em favor da nação. Até aqui não foram mencionadas a arte e a cultura negra, a culinária (exceto o

acarajé), a música, as danças, nem a contribuição linguística ou científica nos mais diversos aspectos da história e da cultura brasileira.

4.8. As abordagens sobre o afro-brasileiro nos textos do livro didático

O cumprimento dos dispositivos da lei nº 10.639/2003 pode proporcionar uma nova percepção das pessoas negras a partir da educação das relações étnico-raciais. Da mesma maneira, o livro didático, em seu conteúdo textual (textos e ilustrações), auxilia na formação de uma visão real e verdadeira desse grupo racial. A visão estereotipada advinda de sentimentos preconceituosos deve ser trabalhada desde os primeiros anos escolares, pois, segundo Cavalleiro (2020), atitudes preconceituosas e discriminatórias são manifestas desde o pré-escolar.

Trabalhar o aluno para uma nova relação social, conhecendo e respeitando todas as histórias e culturas, não será uma missão fácil devido a nosso processo histórico de escravização que, consequentemente, instalou o racismo nas estruturas da sociedade – o que Almeida (2020, p. 46) chama de racismo estrutural. Para o autor, o racismo no Brasil vai além de uma ação individual, de uma raça sobre outra, mas, sim, de um grupo sobre outro. O controle direto ou indireto sobre grupos ou instituições – político, econômico, jurídico, educacional e religioso – está enrijecido, com difícil rompimento.

O combate a esse racismo, que está nas estruturas da sociedade, ou seja, que se reproduz na história e na cultura, segue o curso da convivência social, encrustado nas ações de toda a sociedade. O trabalho para perceber tudo isso busca todos os caminhos legítimos, como o livro didático. A linguagem utilizada pelo material didático, de alguma forma, deve estar em sintonia com a lei nº 10.639/2003, contribuindo com a formação de uma consciência crítica no aluno. Por isso, passamos a analisar os textos dos livros de História do 1º ao 5º ano da coleção Buriti Mais, detectando pontos negativos ou silêncios que precisam ser supridos.

No que diz respeito à temática trabalhada, os livros dos 1º e 2º anos apresentam textos curtos e com letras maiúsculas. Nesses dois volumes, foram encontrados apenas dois textos que faziam menção ao povo afro-brasileiro. O livro do 1º ano afirma que “nas comunidades quilombolas, além das matérias comuns, há aulas para valorizar a identidade e a cultura afro-brasileiras” (VASCONCELOS, 2017a, p. 64). Na verdade, segundo a lei nº 10.639, não é só nas escolas quilombolas que

deve ser trabalhada a cultura afro-brasileira, mas em toda a rede nacional de educação básica. Além disso, a LDB (lei nº 9.394/1996) deveria ser retratada em todos os componentes curriculares.

O livro do 2º ano se restringe a comentar o papel do contador de história na cultura africana, ou seja, os griôs. O conteúdo do texto tenta esclarecer que “os griôs ensinam os conhecimentos tradicionais de seu povo contando história e cantando. Fazendo isso, eles mantêm vivas as lendas e as histórias que explicam as origens familiares, os eventos do cotidiano e os fenômenos da natureza” (VASCONCELOS, 2017b, p. 74). Para algumas sociedades africanas, a sabedoria de seu povo era transmitida às novas gerações através dos griôs.

Figura 13 – Exemplificação de marco de memória, a importância dos griôs



Fonte: Vasconcelos (2017e, p. 127)

O destaque aqui é apenas para definir o papel dos griôs e sua importância na comunidade na manutenção da história e dos costumes para as novas gerações. Esse hábito nos remete às velhas histórias de nossos avós, que nos terreiros de nossas casas transmitiam as histórias de nossos antepassados. De repente, o resgate desse costume milenar poderia favorecer a valorização das comunidades que têm sua origem nos descendentes de africanos ou remanescentes da escravização.

Os livros dos 3º e 4º anos dão ênfase à História do Brasil, lugar privilegiado para ocorrer o ensino da história e da cultura afro-brasileira. As narrativas da presença negra estão em todos os livros, sendo possível traçar uma trajetória de suas vidas no trabalho livre e assalariado: lazer, resistência, quilombos, religiosidade, expressão

cultural, escravização no Brasil e na África, diáspora africana, Lei Áurea e ações afirmativas através das cotas.

A obra descreve a segregação racial brasileira do século XVIII, período em que negros e brancos não se misturavam nos momentos de lazer. “As pessoas escravizadas e os trabalhadores livres pobres não podiam frequentar os mesmos lugares que os membros da elite. Então, eles se reuniam em rodas para cantar e dançar” (VASCONCELOS, 2017c, p. 26). Esse momento de diversão era chamado pelos portugueses de Batuque. Pela rejeição e criminalização das manifestações culturais e religiosas dos cultos afro-brasileiros, eles cultuavam seus deuses distantes dos olhos de seus senhores.

A liberdade de culto ainda depara restrições nos tempos atuais quando se trata de religiões de matriz africana. As religiões trazidas pelos europeus encontram espaço de aceitação e liberdade; já a prática de liturgias religiosas e danças (com vestimentas) praticadas pelos afrodescendentes sofre rejeição e discriminação, direcionadas, inclusive, aos seus dirigentes.

O respeito e a tolerância religiosa (VASCONCELOS, 2017e, p. 84-85) são destacados no texto, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que expressa “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos” (VASCONCELOS, 2017e, p. 85). No Brasil, a Constituição assegura a liberdade religiosa e a proteção aos cultos e às liturgias e o respeito às diferentes matrizes religiosas (BRASIL, 1988).

O livro do 5º ano faz menção à intolerância religiosa, deixando claro o papel da liberdade religiosa, de opinião e de ideias, para que tenhamos uma convivência pacífica e harmoniosa.

Porém, apesar de muitas religiões terem como fundamento o respeito, a relação entre os grupos religiosos nem sempre é pacífica. Alguns grupos religiosos acreditam que a sua crença é a única verdadeira e não aceitam ou não respeitam a fé, os cultos, as cerimônias e as liturgias de outras religiões. Esse comportamento é chamado de intolerância religiosa. (VASCONCELOS, 2017e, p. 84).

As expressões culturais, como danças, capoeira, pinturas, esculturas, entre outras são citadas, porém não foram encontradas imagens que mencionem expressões religiosas e práticas de liturgia africana; a obra evita textos e imagens que as mencionem. Detectamos que há um silêncio sobre essa questão. Mesmo

desconhecendo suas motivações, sabemos que a sociedade ainda é preconceituosa em relação a esse tema. Segundo Bittencourt (2018, p. 255), o livro é um produto da indústria cultural e, consequentemente, obedece a uma série de procedimentos, mas o objetivo é a aceitação popular e a venda de seus produtos.

O conteúdo do livro não trata dos problemas dos negros do presente, nem das atitudes de preconceito e discriminações dos dias de hoje. Falar do período da escravização e não abordar as permanências atuais torna o discurso frágil, sem muita perspectiva de quebra de paradigmas arraigados na mentalidade de uma sociedade forjada sob o trabalho escravo e nos costumes africanos, dos quais se envergonha e nega.

A coleção priorizou o discurso da democracia racial, da boa convivência, de uma sociedade harmônica, de uma escola democrática e de uma vida feliz. Há ausência dos problemas sociais, da violência praticada contra os negros, da rejeição da história e da cultura africana e das desigualdades socioeconômicas.

O Brasil é o país da diversidade, do multiculturalismo e da desigualdade, mas o material em análise não menciona a questão negra recente, em que podemos perceber as permanências. Os problemas do passado se transformaram com o tempo, porém o mais próximo que a organizadora chega é quando cita as cotas como ação afirmativa que visa corrigir uma distorção histórica do Brasil.

A abolição da escravidão ocorreu no Brasil em 1888, mais de trezentos anos após o início. Os africanos e afrodescendentes que foram libertos da escravidão não foram incorporados à vida social. Por muito tempo, eles não puderam frequentar escolas e ter acesso à educação. Essa exclusão social deixou marcas profundas. Em países onde houve escravização de negros ou políticas de segregação racial, como os Estados Unidos, a África do Sul e o Brasil, têm sido adotadas ações afirmativas para tentar diminuir o impacto desse processo de desigualdade. Em 2000, o Brasil adotou o sistema de cotas raciais nas universidades. (VASCONCELOS, 2017d, p. 90).

O texto segue com mais duas notas complementares, uma com dados do IBGE e outra com esclarecimentos sobre o que são e a importância das cotas como política pública de reparação e compensação às perdas ocasionadas aos negros ao longo de quase quatro séculos de escravização, quando foram mantidos fora do sistema educacional convencional. O texto se aproxima de Almeida (2020), quando cita as cotas como “discriminação positiva”, que veio para favorecer e criar oportunidades educacionais aos negros. Quanto aos resultados dessas medidas, a antropóloga Rita Segato acrescenta: “o número de jovens negros ou pardos que ingressaram nas universidades aumentou para 45% na última década, assim como cresceu o número

de jovens vindos das camadas mais pobres da sociedade" (VASCONCELOS, 2017d, p. 90).

A atividade desse conteúdo é ilustrada com a foto de Nelson Mandela, presidente da África do Sul, símbolo da resistência negra contra a política do *Apartheid* em seu país, mas poderia ser Rosa Parks, ativista da causa negra nos Estados Unidos, e, principalmente, Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra brasileira. Zumbi resistiu aos maus-tratos e criou condições de liberdade para seu povo, por isso é uma referência para o movimento negro que luta por reconhecimento e respeito à história e cultura negra. Assim argumenta Vasconcelos:

Nos Estados Unidos e na África do Sul existiam leis segregacionistas que proibiam os negros de frequentar os mesmos espaços que os brancos. Havia divisões em escolas, ônibus, e até banheiros. Nelson Mandela, na África do Sul, e Rosa Parks, nos Estados Unidos, foram importantes defensores de direitos iguais para a população negra. (VASCONCELOS, 2017d, p. 91).

O texto não problematiza, nem aponta pista de aprofundamento. O professor deve, realmente, tomar esse apontamento e se valer de outras fontes, tendo em vista o cumprimento da lei nº 10.639/2003. A temática não é aprofundada com textos ou imagens. A criatividade do professor seria dispensar mais tempo explorando o assunto, como recorte e colagem, produção textual ou pinturas. Nesse, e em outros momentos, faz-se necessário usar informações prévias, para recorrer a outras fontes a fim de investigar melhor o tema.

Os livros do 3º ao 5º ano mencionam conteúdos afro-brasileiros nas expressões artísticas – culinária, danças, músicas, língua e outras –, mas pouco sensível ao tempo presente. O texto, ao se referir à lei nº 3.353, de 1888 (Lei Áurea), o faz para se reportar à falta de políticas públicas de inclusão dos negros, contudo associados a todos os outros grupos pobres que também não tinham oportunidades. Assim, o livro do 3º ano expressa: "Em 1888 o regime escravista chegou ao fim com a abolição da escravidão. Entretanto, os ex-escravos passaram por dificuldades, somando-se à população pobre em busca de ofertas de emprego" (VASCONCELOS, 2017c, p. 88).

O problema não deixa de ser verdade, porém as dificuldades dos negros têm maior repercussão, pelo fato de serem pobres, negros e analfabetos e, em especial, as mulheres. Elas, negras, são vistas de forma estereotipada pela sociedade brasileira. A rejeição e a exclusão sofridas pelos afrodescendentes são as mesmas vivenciadas pelos povos indígenas, que não são o foco desta pesquisa.

Quanto à resistência negra, a coleção faz referência, inúmeras vezes, à formação de quilombos. O engajamento dessas comunidades garantiu direitos na Constituição de 1988. Esclarecer as comunidades quilombolas sobre as garantias do direito à terra, a fim de manter seus costumes, não deixa de ser uma informação importante, pois tem sentido positivo em relação à luta por direitos. O livro do 3º ano assim descreve a formação das comunidades quilombolas:

Os africanos escravizados lutaram e resistiram contra o cativeiro queimando lavouras e promovendo revoltas e fugas isoladas, por exemplo. Havia também as fugas de grupos, que depois formavam povoados organizados, conhecidos como quilombos. Nesses locais, além dos escravos fugidos, viviam alguns indígenas e pessoas livres pobres.

O mais conhecido, e um dos maiores, foi o Quilombo dos Palmares, criado há mais de 350 anos, na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas. Palmares existiu por cerca de 90 anos, até ser destruído em 1964 por uma expedição bandeirante. (VASCONCELOS, 2017c, p. 76).

Os quilombos são o maior símbolo da resistência negra, associados a atitudes do cotidiano dos escravizados, como fugas, assassinatos, revoltas, suicídios e outros. Isso transformou-se em fermento para as lutas de hoje. Os movimentos negros atuais não são citados, tampouco as leis que foram sancionadas em resposta à luta desses movimentos, como a 10.639/2003, a 11.645/2008, e apenas uma vez citou-se a 12.711/2012, que estabelece cotas raciais para negros, indígenas e pessoas com deficiência.

No sentido da valorização, o texto do livro do 4º ano faz referência à origem da humanidade, que procedem do continente africano.

Os seres humanos pertencem a mesma espécie, chamado homo sapiens. São ancestrais dessa espécie o Homo erectus e o Homo habilis, que povoaram a Terra partindo da região central do continente africano.

Assim, podemos dizer que fazemos parte de um grupo que surgiu no continente africano há cerca de 20 mil anos e dali se espalhou pela África, Europa, Ásia, Oceania e América. (VASCONCELOS, 2017d, p. 22).

Essa origem comum é relevante, pois torna possível uma reflexão de que todos descendem de um passado comum, a África; que, com isso, não somos diferentes, somos parentes próximos; que foi da África que se irradiou a população para todo o mundo. Isso torna possível o seguinte questionamento: Por que discriminar, se temos um passado comum e temos sangue africano?

O livro do 4º ano distingue a escravização brasileira da africana com a seguinte fala:

A escravidão já existia na África antes da chegada dos europeus. Em algumas regiões da Europa, como a Itália e na Grécia, a escravidão também já havia sido praticada.

Na África, na maioria das vezes, uma pessoa poderia tornar-se escrava ao ser capturada como prisioneira durante uma guerra, ao não pagar dívidas ou ao cometer um crime. (VASCONCELOS, 2017d, p. 88).

O tema mencionado é relevante, porém sem profundidade na escravização Europa-América do século XVI, quando tínhamos uma comercialização de escravizados – a indústria da escravização. Assim, capturar africanos e vender na América para o trabalho escravo tornou-se uma atividade comercial lucrativa. Isso ocorria a partir do entendimento da existência de uma raça superior e outra inferior, propagando a concepção de racismo, amplamente debatida por Almeida (2020). Essa era uma ponte que poderia ter sido feita para não só se entenderem as diferenças na escravização africana praticada pelos europeus, mas também se compreender a origem do racismo.

4.9. Avaliação crítica da Coleção Buriti Mais no cumprimento da lei nº 10.639/2003

Ao analisarmos os livros de História da Coleção Buriti Mais, foi constatado que a África e os afrodescendentes aparecem 37 vezes nos textos dos cinco livros da coleção. Os livros do 1º e do 2º ano citam-nos apenas uma vez cada. Do 3º ao 5º ano, aparecem 35 vezes. Conforme o gráfico adiante, a temática não aparece como capítulo ou subtítulo, mas vem acompanhada de outros assuntos. A tabela a seguir mostra a ausência da educação das relações étnico-raciais como texto principal, figurando apenas como coadjuvante.

Quadro 1 – O afrodescendente aparece na coleção Buriti Mais

Volume	Capítulos	Capítulos referentes ao tema	Subtítulos referentes ao tema
1º ano	16	-	-
2º ano	16	-	1
3º ano	16	-	3
4º ano	16	1	7
5º ano	16	-	2

Fonte: Elaborado pelo autor

4.10. Como a história e a cultura afro-brasileira e africana aparecem na coleção Buriti Mais

A história afro-brasileira e africana aparece relacionada ao Brasil Colônia ou Império, período em que a economia brasileira girava em torno do trabalho escravo. O tema África e afrodescendentes torna-se pouco expressivo quando não há outra temática principal, podendo ser mais expressivo como capítulo, título e subtítulo específico da questão em debate. Dessa forma, fica evidente que os livros da coleção têm prevalência na abordagem eurocêntrica.

Foi identificado que a coleção não aborda os negros políticos, cantores, atores, artistas, atletas, escritores etc. Poderia ser uma grande contribuição na educação das relações étnico-raciais a valorização de grandes personalidades sociais e históricas, tais como Zumbi dos Palmares, Machado do Assis, Aleijadinho, Tia Ciata, Dandara, Pixinguinha, Carolina de Jesus, Grande Otelo, Elza Soares, Gilberto Gil, Conceição Evaristo, Carlos de Assunção, José Vicente, Kabengele Munanga, Sílvio Almeida, Petronilha Silva, Pelé, Nilma Gomes e tantos outros personagens visíveis e invisíveis que fizeram ou fazem a diferença na vida e na história das pessoas deste país.

A lei nº 10.639 cumpre sua função quando está inserida no livro didático, no currículo, na formação dos professores, nos saberes dos alunos e na comunidade escolar, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004). “A educação étnico-racial quebra com os moldes eurocêntricos de ensino, nos orienta a ter pesquisas sobre nossos povos, sobre a nossa origem, possibilitando a criação de identidade nacional” (OLIVEIRA, 2019, p. 33). Conforme a autora, a educação cidadã se compromete em destacar o papel de grupos sociais que foram esquecidos pela história positivista e em se ater à história dos trabalhadores.

A coleção tenta cumprir a lei nº 10.639/2003, com representatividade negra em seus textos e imagens, mesmo silenciando algumas questões relativas às desigualdades raciais, ao racismo e às religiões de matriz africana. Os livros da coleção trabalham a criança, a família, a escola e o lazer. A escola representada tem poucas crianças, ficam enfileiradas, sentadas e comportadas; famílias de classe média, poucos filhos; estudam, comem, se divertem e dormem.

Os textos mostram um mundo feliz, isento de problemas sociais, financeiros, de moradia, educação e outras mazelas. As frases são curtas e não problematizam a realidade social. O silêncio sobre a existência do racismo, do preconceito, da

discriminação e das formas de combatê-los parece intencional, por não desejar tocar em assuntos polêmicos. Os textos e as imagens não abordam crianças morando nas ruas, famílias desempregadas, desigualdades no mundo rural e urbano, crianças passando fome, a vida nas favelas etc.

A realidade social é utópica, com uma mensagem visual jocosa do cotidiano – obstáculo no senso crítico dos alunos. O ensino da história e da cultura afro-brasileira, objeto de análise desta pesquisa, até um certo ponto está contemplado na coleção, pois os negros, especialmente nas imagens, aparecem em todo o corpo dos livros. A quantidade de pinturas e fotos de crianças, jovens e adultos pretos e pardos, juntos, são superiores aos outros grupos raciais; mas a forma como estão expostos nas imagens ilustrativas requer interpretação e atualização da mensagem. O entendimento e a relação dialógica que o docente e o discente estabelecerem dessa temática com a realidade constroem o sentido e a importância da educação das relações étnico-raciais.

O racismo, fruto de uma construção social, subjaz aos indivíduos, às instituições e às estruturas sociais. Diante do observado no cotidiano, as expressões “preto fede”, “a coisa está preta”, “lista negra”, “essa neguinha não é gente”, “cabelo de Bombril”, “só podia ser preto”, “isso é coisa de preto”, “roupa de preto”, “eu não sou preto!” etc. fluem com naturalidade nas conversas informais.

Os estereótipos raciais, fruto das mentes preconceituosas, existem e insistem em sobreviver na sociedade. Isso significa que estão introjetados nas pessoas e, consequentemente, na sociedade. Muito já avançamos, através da educação, do conhecimento e do entendimento da diversidade cultural brasileira, mas entendemos que ainda há um longo caminho a percorrer; por isso partimos de nossa realidade local.

O trabalho na superação do racismo, objetivando a cultura da empatia, da valorização dos grupos raciais, do respeito, não advém de uma realidade alheia à criança, mas, sim, de sua comunidade. O ensino antirracista precisa romper com a dimensão propositiva que emana da vivência dos alunos na sua comunidade. A criança que nasce em um ambiente familiar e frequenta um espaço escolar onde impera o preconceito racial, tende a perpetuar a discriminação. Diante do desafio de um ensino tradicional e conservador; e outro humanizado e libertador, qual é a sua opção? Que conhecimento queremos transmitir?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado na linha de pesquisa: saberes históricos no espaço escolar, com foco no livro didático. O intuito foi saber como esse material contemplava os dispositivos da lei nº 10.639/2003 em seus textos e imagens, a qual trata do ensino de história da África e dos afrodescendentes na educação básica. A implementação desse conteúdo no currículo escolar objetiva reduzir o racismo no espaço escolar. A escola, como espaço formativo, debate ideias, constrói saberes e rompe com costumes históricos de bases preconceituosas e discriminatórias de pessoas. O negro, em 2022, após 134 anos de abolição da escravidão, ainda é visto como inferior. O rompimento com mentalidades retrógradas construídas na escravização é o grande desafio para o movimento negro, o governo e a educação.

A motivação inicial desta pesquisa buscava resposta para questões pessoais, também profissionais – o desejo de alargar o conhecimento do que vi, ouvi e senti ao longo de minha vida. Como pessoa negra, posso falar de experiências e sentimentos causados pela prática de racismo. Já sofri racismo de forma direta e indireta, presenciei comportamentos preconceituosos no espaço escolar de professores e alunos. Como o espaço escolar é o meu campo de atuação profissional, a abordagem partiu do livro adotado pelo PNLD do Ensino Fundamental 1.

Iniciei esta pesquisa a partir de inquietações locais, ou seja, na Escola Municipal Iracema Aguiar Pereira, onde atuo como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao aprofundar a pesquisa em artigos, monografias, teses, dissertações e publicações recentes, foi possível perceber o quanto o problema do racismo ainda é comum nas escolas de todo o Brasil. As publicações recentes sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 apontam avanços tímidos nesses dezoito anos no cumprimento da lei. Ainda é necessário aumentar esforços para tornar a educação das relações étnico-raciais eficaz no combate ao preconceito racial no ambiente escolar.

A fim de entender o preconceito racial na educação básica e os danos causados na vida dos alunos, as pesquisas conduziram aos seguintes estudiosos: Braga (2018), Munanga (2008) e Cavalleiro (2020), que relatam o que uma criança negra sofre no espaço escolar. As crianças no pré-escolar já têm comportamento discriminatório; é impressionante que as crianças brancas já se achem superiores. Elas também têm a atenção e os “paparicos” dos professores. Na família e na escola

escutam: “Ah, sua preta. Seu nego. Seu sujo. Macaco. Ah, macaco, você está bem? Você está indo trabalhar, macaco?” (CAVALLEIRO, 2020, p. 88). Um irmão que pega a criança na escola relatou para Cavalleiro (2020, p. 87) que sempre foi chamado na escola de “piche” e “macaco”. Em sentido contrário, a superioridade branca é expressa de muitas maneiras, porém exemplificamos com a frase “Eu sou branca. Vocês são negros, vocês são pretos. [...] ela era quem tinha cabelo melhor; sempre foi bonita; tem os olhos claros, bonitos; até hoje é a mais clara” (CAVALLEIRO, 2020, p. 86).

Os relatos de Cavalleiro (2020) revelam uma certeza: o que as crianças negras passam nas salas de aula em todo o país, em particular, as crianças pequenas. Acredito que minhas inquietações de um tratamento diferenciado professor/aluno e aluno/aluno encontraram eco em outras situações. Alunos negros, e os mais negros, convivem com expressões racistas, piadas e apelidos de cunho preconceituoso, os quais são reproduzidos por professores no espaço escolar – por ignorância ou por terem assimilado culturalmente o racismo à brasileira. De acordo com os relatos, as crianças negras que sofrem discriminação na sala de aula pelos professores sofrem mais do que quando este é praticado pelos colegas.

A naturalidade com que os professores reproduzem expressões como “lista negra”, “a coisa está preta”, “negrinho(a)”, “pretinho(a)”, “denegrir”, “mulata” etc. revela o quanto é preciso debater o assunto na sala de aula. O que impressiona é a postura negacionista da conotação pejorativa dessas expressões e o quanto isso pode influenciar na autoestima dos alunos negros e brancos – os brancos achando-se superiores e os negros rejeitando a própria cor. Diante dessas atitudes, recorremos aos livros didáticos do componente curricular História, da coleção Buriti Mais, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de saber como tratavam essa temática e o quanto favoreciam o debate da questão racial. Traçamos uma trajetória de análise do material, em busca de estereótipos raciais movidos por vivências e experiências negativas no cotidiano do espaço escolar. As inquietações motivaram a pesquisa: saber como o livro didático aborda o problema do preconceito, da discriminação e dos estereótipos raciais.

Foram analisados os textos, os títulos e os subtítulos da coleção. A conclusão a que chegamos foi de que a história da África e dos afrodescendentes aparecem 37 (trinta e sete) vezes nos textos dos cinco livros da coleção Buriti Mais. Os livros do primeiro e do segundo ano citam apenas uma vez cada. Do terceiro ao quinto ano, aparecem 35 (trinta e cinco) vezes.

A temática não aparece como capítulo ou subtítulo, mas acompanhando outros assuntos, como conteúdo coadjuvante; vem junto de outras temáticas relacionadas ao Brasil Colônia ou Império, período em que a economia brasileira girava em torno do trabalho escravo. Os temas África e afrodescendentes ainda são pouco expressivos, podiam ser mais, se viesssem como capítulo, título e subtítulo específico da temática em debate. As abordagens ainda têm forte predominância eurocêntrica. A coleção não menciona negros políticos, cantores, atores, artistas, atletas, escritores etc. A valorização de grandes personalidades sociais e históricas poderia servir de referência aos alunos carentes de exemplos positivos.

As pesquisas realizadas por Oliveira (2019), Santos (2018), Jesus (2012), Carbunc (2018) e Nobre (2019) apontam uma abordagem eurocêntrica predominante nos livros didáticos analisados. A história africana é obrigatória no livro didático por ser uma exigência contida no edital de elaboração do livro, mas ainda são muito poucos os temas abordados sobre o estudo da África, diante da importância que representa esse continente para o Brasil.

A proposta da lei nº 10.639 é combater comportamentos racistas na escola, para isso a lei utiliza dos mais variados meios, entre eles: o livro didático, o currículo, os professores, os alunos e a comunidade escolar, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009). “A educação das relações étnico-raciais quebra com os moldes eurocêntricos de ensino, nos orienta a ter pesquisas sobre nossos povos, sobre a nossa origem, possibilitando a criação de identidade nacional” (OLIVEIRA, 2019, p. 33). Conforme a mesma autora, a educação cidadã se compromete em destacar o papel de grupos sociais que foram esquecidos pela história positivista e se ater à história dos trabalhadores.

Os autores foram importantes para compreender a trajetória dos estudos já realizados sobre os negros no Brasil e verificar a relação destes com a educação, como política pública de inclusão social. Além disso, colaboraram no entendimento da produção e distribuição do livro didático, através do PNLD, e dos conceitos de raça, racismo, escravidão e afrodescendentes. Mostraram-nos a importância da história local como afirmação de identidade e luz para compreender a história nacional e mundial.

Foi importante refletir sobre o livro didático dentro do contexto da história local; ver que os estudos relacionados aos negros são um tema transversal que deve

perpassar todas as disciplinas, ter diversas linguagens e ser mais eficaz na valorização da história negra. Os livros didáticos são destinados às crianças, aos adolescentes e aos jovens em passagem pela escolarização obrigatória da rede oficial do estado.

Em Bittencourt (2018), o livro ou material didático tem concepção de mediador do processo de aquisição de conhecimento e de facilitador da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. Dessa forma, pode ser compreendido como comunicador de saber das disciplinas escolares, sendo incluídos os “livros didáticos, paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, vídeos, CDs, DVDs e materiais de computadores (CD-ROMs), jogos etc.” (BITTENCOURT, 2018, p. 243). O professor ainda pode fazer uso didático de “contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances etc.” (BITTENCOURT, 2018, p. 243). Todos esses recursos podem ser usados como material didático e para implementar a lei nº 10.639/2003, colocando no centro do debate os afrodescendentes.

A geração do conhecimento pode ser favorecida por diversos meios e fontes, porém facilitada pela proximidade da realidade do aluno com a temática abordada na pesquisa. A importância da história local, uma cidade que já foi nominada de Vila dos Pretos, sendo possível constatar comportamentos e expressões racistas, de um livro didático que não aborda o problema do racismo, do preconceito e da discriminação na atualidade, nos remete à realização de um produto educacional.

A educação das relações étnico-raciais é uma necessidade para a educação iracemense. Os primeiros moradores da cidade de Iracema migraram do Centro dos Pretos, estado do Maranhão. Por ter uma forte presença de pessoas negras e pardas e a existência de expressões e ações racistas, fez-se necessário elaborar um produto com cinco planos de aula.

O produto educacional vai atuar dentro das necessidades da educação do município; da educação das relações étnico-raciais; das lacunas deixadas pelo livro didático; da história e cultura local; no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação a partir da história e da cultura local.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural: feminismos plurais*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BATISTA FILHO, Amadeu. *Pioneiros de Iracema: a saga do nordestino*. São Paulo: Lux, 2022.

BEZERRA, Nielson Rosa. Escravidão, biografias e a memória dos excluídos. *Revista Espaço Acadêmico*, [s. l.], v. 11, n. 126, p. 136-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13126/8151>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BONFIM, Marcos Antônio Lima do; JESUS, Fernando Santos de; FÉLIX, Cristiane de Oliveira. Apresentação do negro em livro didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais. *Travessias*, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 54-71, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093010>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRAGA, Cristiane da Silva. *O papel da escola na desconstrução do Racismo*. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: DOU, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: DOU, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECADI, 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

BRASIL. *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais*. Brasília, DF: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://ufla.br/images/arquivos/2019/05-maio/pesquisa-socioeconomica2018.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BURITI Mais: história. *Moderna PNLD*, c2018. Disponível em: <https://pnldf1.moderna.com.br/historia/buritimais>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações étnico-raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. Contextualizando o livro didático. In: CAIMI, Flavia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 33-50.

CARBUNCK, Ana Lídia Crispim. *Negro no Livro Didático de História: representatividade e desafios no ensino de história*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CIPRIANO, Irineu Souza. *Vila São Raimundo, Iracema/RR: da Formação ao Desenvolvimento (1979-2011)*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

COSTA FILHO, Benone. *Estudos sobre a história da migração e formação do município de Iracema*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia do centro de Ciências Sociais e Geociências, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 1999.

CRUZ, Ailton M. *História e cultura afro-brasileira: uma análise da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Cataratas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/2073/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20P%c3%b3s%20defesa%20Junho.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2021.

DEIRÓ, Maria de Lurdes das Chagas. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1978.

FREITAS, Itamar, Livro Didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARRIDO, Mirian C. M. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011). *Revista História & Perspectivas*, [s. l.], v. 29, n. 54, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/35396>. Acesso em: 8 set. 2021.

GOLEMBIEWSKI, Fernanda de Amorim. Descobrindo a África: uma experiência de ensino da história africana no estágio docente supervisionado. *Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação*, [s. l.], v. 1, n. 1, jul./dez. 2014.

GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

IBGE. *Desigualdade sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Treze anos da lei 10.639/03: O que os estudantes sabem sobre a história da África? (Ponta Grossa, 2015). *Afro-Ásia*, [s. l.], n. 57, p. 187-211, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21562>. Acesso em: 16 jan. 2022.

JESUS, Fernando Santos de. O “negro” no livro didático de história do ensino Médio e a Lei 10.639/03. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: EPU, 2003.

MESA-REDONDA “Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas”, com Nilma Lino Gomes (UFMG) e Petronilha Gonçalves (UFSCar). *Brasil-África*, [s. l., 19 abr. 2013]. Disponível em: <https://brasilafrica.fflch.usp.br/node/264>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MOCELIN, Cassia Engres; GROSSI, Patrícia Krieger. Protagonismo negro, educação antirracismo e os quilombolas urbanos como outros sujeitos: uma problematização necessária. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, 2020, v. 18, n. 46, p. 226-241. Disponível em:
https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20033/2/Protagonismo_negro_educao_antirracismo_e_os_quilombolas_urbanos_como_outros_sujeitos_uma_problematizao.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, cultura e civilizações*. 3. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

NEVES, Mariana Moreira. *Bullying escolar: de acordo com a Lei Nacional de Combate ao Bullying (13.185/2015) e outros aspectos jurídicos*. Curitiba: Juruá, 2016.

NOBRE, Késya de Oliveira. *A disciplina de História e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019. Disponível em:
https://pedagogia.saomateus.ufes.br/sites/pedagogia.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/tcc_-_a_disciplina_de_historia_e_o_ensino_das_relacoes_etnico-raciais nos_anos_iniciais_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Aline Balancelli de. *História da África nos livros didáticos: uma análise da coleção “Estudar história: das origens do homem à era digital”* 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204299/TCC%20ALINE%20VER%c3%83O%20FINAL%20COM%20CORRECOES%201702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspecto da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, 2011.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes et al. Aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de

Fortaleza/CE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/HXRhDQFhTV4MTFphJySk8Ps/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: Palácio, 1854. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878*. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º gráu do sexo masculino do município da Corte. Rio de Janeiro: Palácio, 1878. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Cr%C3%AAa%20cursos%20nocturnos%20para%20adultos,masculino%20do%20municipio%20da%20C%C3%B4rte>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 79-91.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Bruno Nascimento. *Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430485/2/Ra%C3%A7a,%20racismo%20e%20quest%C3%A3o%20racial%20no%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20uma%20an%C3%A1lise%20a%20partir%20dos%20livros%20did%C3%A1ticos..pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SANTOS, Jorge Luís Felizardo dos. *Uma avaliação dos 15 anos da Lei 10.639/2003*. Curitiba: Appris, 2021.

SIEMS, Maria Edith Romano. *Educação especial em Roraima 1970 a 2001: a proposta do regime militar e seus efeitos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SIGNIFICADO de Black Power. Significados, c2011-2022. Disponível em:
<https://www.significados.com.br/black-power/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA, Alcione Ferreira. Concentração Fundiária, quilombos e quilombolas: faces de uma abolição inacabada. *Revista Katálysis*, [s. l.], v. 24, p. 554-563, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/X63KP4dKzpph6QFZWg9n3pH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Ana Célia da. *Apresentação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representação e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/t3HzwCDSq6Mf9pT7pKBt7hL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

SOUZA, José R.; SANTOS, Simone C. M. dos. Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SOUZA, Maria Elena Viana. A ideologia racial brasileira na educação escolar. *Cadernos PENESB: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, Niterói, n. 7, p. 215-250, 2006.

STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) *História e memórias da educação no Brasil*: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

VASCONCELOS, Luciana R. S. (ed.). *Buriti mais*: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017a. v. 1. Obra coletiva. PNLD 2019, 2020, 2021 e 2022.

VASCONCELOS, Luciana R. S. (ed.). *Buriti mais*: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017b. v. 2. Obra coletiva. PNLD 2019, 2020, 2021 e 2022.

VASCONCELOS, Luciana R. S. (ed.). *Buriti mais*: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017c. v. 3. Obra coletiva. PNLD 2019, 2020, 2021 e 2022.

VASCONCELOS, Luciana R. S. (ed.). *Buriti mais*: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017d. v. 4. Obra coletiva. PNLD 2019, 2020, 2021 e 2022.

VASCONCELOS, Luciana R. S. (ed.). *Buriti mais*: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017e. v. 5. Obra coletiva. PNLD 2019, 2020, 2021 e 2022.

**APÊNDICE A – CINCO PLANOS DE AULA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NEGRA
NA HISTÓRIA DE IRACEMA**

Cinco Planos de Aula sobre
**A Participação
Negra na História
de Iracema (RR)**



Organizado por
JOSÉ LIMA
Produto da dissertação
"História e cultura afro-
brasileira e africana no livro
didático da coleção Buriti Mais"

Sumário

Apresentação	3
A origem negra de Iracema.....	5
Aula 1 – Os fundadores de Iracema	7
Proposta metodológica.....	7
Avaliação	9
Ideias principais.....	9
Aula 2 – A boa convivência respeitando as diferenças	13
Proposta metodológica.....	14
Avaliação	15
Ideias principais.....	16
Aula 3 – IRACEMA: Vila Nova, Vila dos Pretos, Vila dos Maranhenses.....	19
Proposta metodológica.....	20
Avaliação	22
Ideias principais.....	22
Vila nova.....	22
A Vila dos Pretos	23
Vila dos Maranhenses	24
Vila Iracema	24
Município de Iracema	25
Aula 4 – O que é o Racismo: entendendo alguns conceitos	26
Proposta metodológica.....	27
Avaliação	29

Ideias principais.....	29
Raça	29
Racismo.....	29
Preconceito.....	30
Discriminação.....	30
Estereótipo	31
Aula 5 – História de resistência e protagonismo negro	32
Proposta metodológica.....	34
Avaliação	35
Principais ideias.....	35
Referências	42

Apresentação

A pesquisa realizada sobre a História da África e dos afrodescendentes na Coleção Buriti Mais tornou oportuna a realização de um produto sobre a educação das relações étnico-raciais a partir da história local. A história de Iracema favorece trabalhar a questão negra a partir de seus primeiros moradores, que migraram do Centro dos Pretos (como a vila já foi conhecida).

Constatar comportamentos discriminatórios com alunos de pele mais preta do que a do restante do grupo, a baixa autoestima de alunos negros, a naturalização de expressões racistas no cotidiano escolar e posições negacionistas em relação à existência de racismo por parte de docentes – em uma comunidade estudantil de predominância preta e parda – gerou uma incoerência quanto ao conteúdo da Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, com o objetivo de combater comportamentos racistas na sala de aula.

Diante do binômio lei e livro didático, decidimos realizar uma pesquisa nos textos e nas imagens dos livros da coleção Buriti Mais, adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em vigência de 2019 a 2022. Buscávamos constatar a hipótese criada a partir do problema: Como o componente curricular História aborda a educação das relações étnico-raciais?

Identificou-se que a coleção não dá voz a negros políticos, cantores, atores, artistas, atletas, escritores etc. A valorização de grandes personalidades sociais e históricas poderia ser uma grande contribuição para a educação das relações étnico-raciais – como Zumbi dos Palmares, Machado do Assis, Aleijadinho, Tia Ciata, Dandara, Pixinguinha, Carolina de Jesus, Grande Otelo, Elza Soares, Gilberto Gil, Conceição Evaristo, Carlos de Assunção, José Vicente, Kabengele Munanga, Sílvio Almeida, Petronilha

Silva, Pelé, Nilma Gomes e tantos outros personagens visíveis e invisíveis que fizeram e fazem a diferença na vida e na história das pessoas deste país.

As pesquisas realizadas por Oliveira (2019), Santos (2018), Jesus (2012), Carburck (2018) e Nobre (2019) apontam para uma abordagem eurocêntrica predominante nos livros didáticos analisados. A história da África ainda entra como coadjuvante nas narrativas e nas metodologias adotadas; apesar de ser obrigatória no livro didático – como uma exigência do edital de elaboração –, ainda são pouquíssimos os temas abordados sobre esse assunto, diante da importância do continente africano para o Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 deve influenciar o livro didático, o currículo, os professores, os alunos e a comunidade escolar, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004). “A educação étnico-racial quebra com os moldes eurocêntricos de ensino, nos orienta a ter pesquisas sobre nossos povos, sobre a nossa origem, possibilitando a criação de identidade nacional” (OLIVEIRA, 2019, p. 33). Conforme a autora, a educação cidadã se compromete em destacar o papel de grupos sociais que foram esquecidos pela história positivista e se ater à história dos trabalhadores.

Garrido (2016, p. 261) é enfática ao afirmar que as “obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando valorizar e promover positivamente a imagem e cultura da mulher, do afrodescendente e das nações indígenas”. Há um apelo justo para a inclusão e o respeito a todas as histórias e culturas e para uma convivência pacífica entre os membros de uma sociedade, não negligenciando o direito do aluno de conhecer as histórias nacional e local.

A história local, na sua origem, está ligada aos afrodescendentes. Visando a uma abordagem mais peculiar, a temática será apresentada em cinco planos de aula, direcionados aos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Menor, pois eles já conseguem ler, pesquisar e debater as questões. O material irá auxiliar a prática docente no ensino de História, configurando-se, desse modo, como uma sugestão para orientar o professor em sua prática pedagógica.

Os planos serão apostilados, devido à realidade local. Nas escolas da zona urbana e rural, o sinal de internet oscila, tornando inviável um material que necessite desse recurso. O formato de apostila torna-se acessível, pois, assim, as escolas do campo podem utilizar os planos de aula. A ideia pode ser enriquecida com outras pesquisas ou com depoimentos dos primeiros moradores dos municípios, que ainda estão vivos. Essa proposta não está fechada em si mesma; encontra-se espaço para criar, melhorar e adaptar o conteúdo e a metodologia.



Figura 1 – Foto aérea da cidade de Iracema, Roraima – Brasil. Fonte: As mais... (c2022).

A origem negra de Iracema

Nas décadas de 1960 e 1970, houve um crescente fluxo migratório para o estado de Roraima. Os migrantes vieram atraídos pelas notícias do garimpo e da abundância de terras para trabalhar. Desempregados e sem terras no “Centro dos Pretos” – município de Caxias, estado do Maranhão – viam em Roraima, extremo Norte do Brasil, a oportunidade de uma vida nova. Acreditando no sonho de uma vida melhor, aventuravam-se com poucos recursos financeiros rumo à região; passavam até dois anos para chegar ao estado. Vamos conhecer a histórias dos primeiros moradores

que se estabeleceram no lugar, hoje sediado na cidade de Iracema. O objetivo é ajudar o(a) aluno(a) a estabelecer uma ponte entre os primeiros moradores e a sociedade de hoje, focando o grupo étnico-racial que foi predominante desde a origem da Vila Nova, atual Iracema.

Aula 1 – Os fundadores de Iracema

Turmas	Objetivo	Materiais necessários	Tempo	Habilidades
3º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Conhecer o grupo étnico-racial dos fundadores da cidade de Iracema.	Cadernos, lápis, borracha, lousa e pincel.	2 h	(EF02HI09) Identificar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.

Proposta metodológica

Esta aula será dividida em duas partes: No primeiro dia, o professor fará uma introdução ao assunto: quais foram os primeiros moradores que fundaram o município de Iracema. Em seguida, vai sugerir uma pesquisa de campo com seus pais, avós ou vizinho mais velho da rua, para colher mais informações, com o questionário sugerido a seguir. No segundo dia, será a socialização dos resultados da pesquisa, seguindo a metodologia sugerida.

Nome _____
 Idade _____

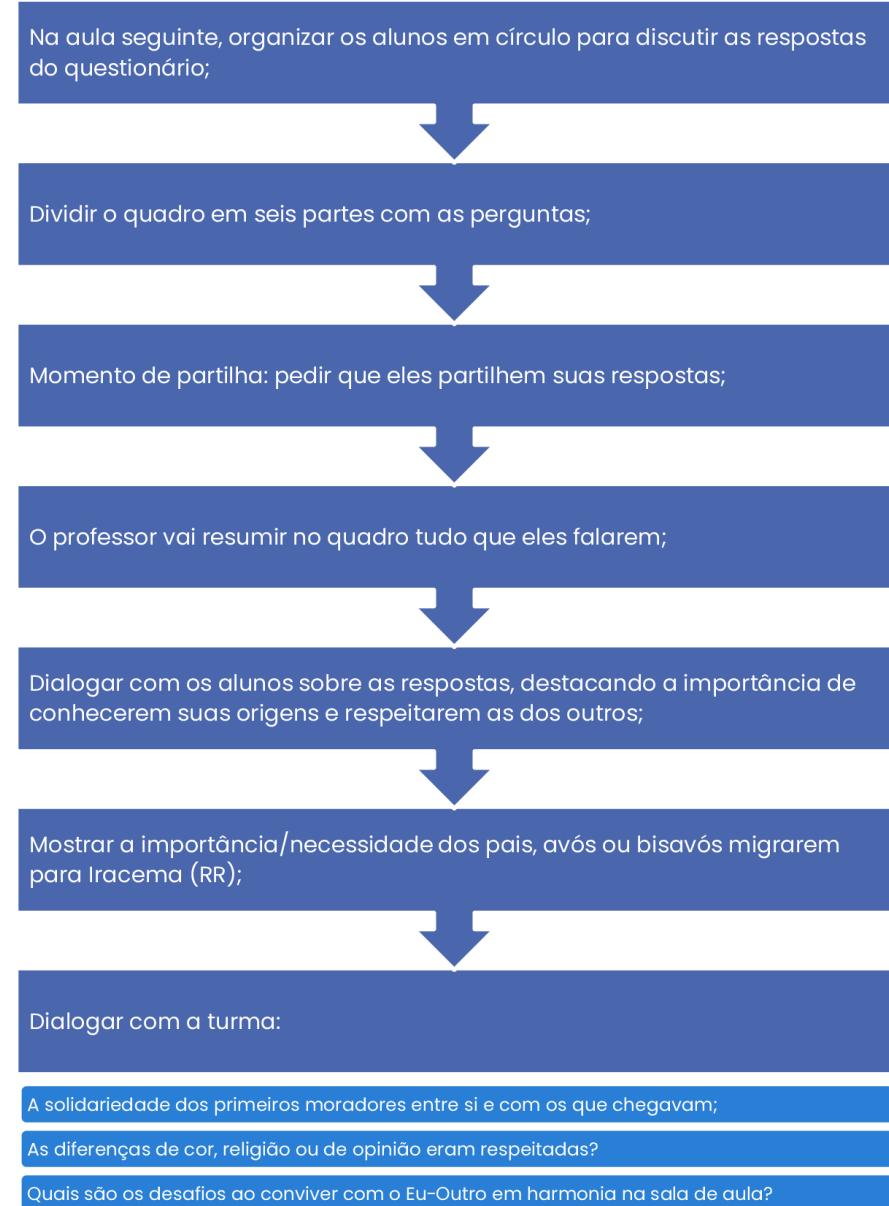
De onde vieram?

Como chegaram a Iracema?

Quando chegaram?

Por que vieram?

Qual é a sua cor: () preto(a); () pardo(a); () branco(a);
 outros: _____



Obs.: As informações obtidas nesta aula poderão ser arquivadas pelo professor(a) a fim de escrever um livrinho da história de Iracema. Depois fazer um concurso de desenho para ilustrar a obra produzida com a participação dos alunos.

Avaliação

A avaliação da aprendizagem dos alunos deve ser feita, durante todo o processo, através das atividades que eles desenvolverão, individual ou coletivamente, em cada uma das etapas da aula: socialização das respostas, pesquisas e debates. Deve-se diagnosticar se os alunos conseguem relacionar e sintetizar, de forma oral e por escrito.

Ideias principais

Do Nordeste ao extremo Norte do Brasil, é possível verificar a saga de famílias maranhenses empobrecidas pela perda de suas propriedades para latifundiários, que buscam reconstruir suas vidas a partir da aquisição de um lote de terra para criar, plantar e, assim, obter seu sustento.

Iracema é uma cidade do estado de Roraima ligada às capitais Boa Vista (Roraima) e Manaus (Amazonas) pela BR-174. Está situada a 93 km de Boa Vista. “Na região Centro-Oeste do estado de Roraima, na mesorregião Sul e microrregião Caracaraí. Limita-se com Mucajaí, Alto Alegre, Cantá, Caracaraí, Barcelos (AM) e a Venezuela” (JESUS, 2017, p. 210).

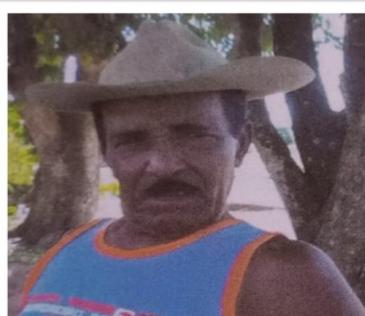


Figura 2 – Militão Pereira.

A origem da Vila Nova, atual Iracema, é atribuída ao Sr. Militão Pereira da Costa e à D. Iracema Aguiar Pereira, que compraram um terreno por 2 mil cruzeiros, em 1972, e doaram lotes para a construção de casas de parentes e amigos. Entre seus familiares que chegaram juntos ou logo após, podemos citar o Sr. Natanael Machado (Dalilo, em 1973), Antonio Dias (em 1973) e Raimundo Machado (Bacurau,



Figura 3 - Natanael Machado.

em 1972). Os primeiros moradores formaram um pequeno aglomerado de casas que recebeu o nome de Vila Nova.

Alguns moradores já habitavam a região onde hoje está localizada a cidade de Iracema, ou as proximidades, desde 1962. Entre eles, o Sr. Agostinho Francisco (Seu Cacau) e seus irmãos, Conceição Francisco e Lourival. Raimundo Vieira (o Fura Coco), Sebastião Pindaré e seu primo Manuel Pereira saíram do Maranhão em 1961 e chegaram em 1962 (11 meses de viagem). “Nós éramos todos do Centro dos Pretos, município de Caxias, no Estado do Maranhão” (BATISTA FILHO, 2022, p. 65). Dona Bida reforça a ideia, quando relata que “lá no Maranhão, nós morávamos no Centro dos Pretos, o primeiro nome foi Água Branca, mas só morava preto. A família de meus avós, era tudo preto, e tinha outros pretos que não eram parentes [...] lá não tinha ninguém branco” (BATISTA FILHO, 2022, p. 78). Foi desse lugar que saiu a maioria das pessoas para morar na antiga Vila Nova. Os que chegavam, quando se estabeleciam, voltavam para buscar outros parentes que fugiam da fome, ensejando mudança de vida.



Figura 4 - Dona Bida.

Entre idas e vindas ao Maranhão, visitavam suas famílias, arrumavam mulheres e traziam mais pessoas. O Sr. Conceição animou o Sr. Militão e D. Iracema, que vieram com eles. Passaram-se dois anos de viagem; D. Chica saiu de lá gestante e, quando chegou, a criança já estava caminhando. O Sr. Cacau deu um pedaço de terra para que o Sr. Militão e a D. Iracema construissem suas casas, o

Sebastião Pindaré doou a roça queimada para eles plantarem, e ficaram três anos morando nas terras do Seu Cacau. Em 1971, o Sr. Militão colheu 300 melancias, que foram vendidas na feira de São Francisco pelo Sr. Cacau. Com esse dinheiro, ele comprou o terreno do “Manim” por 2 mil cruzeiros. Ali “Militão fez a casa dele e chamou os outros para fazer as casas perto dele, tudo parente da Irá (Iracema). Surgiu seis casas” (BATISTA FILHO, 2022, p. 74). Agostinho Machado colocou a placa com o nome de Vila Nova, também chamada de Vila dos Pretos ou Vila dos Maranhenses.



Os pioneiros - Irmãos Francisco: da esquerda para a direita: Lourival; Cacau; Zé Francisco; Conceição e Thomaz. O 1º, o 2º e o 3º, mais os primos Sebastião Pindaré, Raimundo Fura Coco e Manoel Pereira, estiveram em Iracema no ano de 1962.

Figura 5 – Pioneiros de Iracema. Fonte: Batista Filho (2002).

A cidade de Iracema, antiga Vila Nova, tem uma população com fenótipo em que a “cor parda se sobressai, contando com 4.954 integrantes, preta com 517 e a branca com 1.570” (BATISTA FILHO, 2022, p. 39), de uma

população de 8.676 (IBGE, 2010). Os dados indicam que as famílias que deram origem ao município de Iracema são de descendência negra, que ainda predomina no espaço escolar. O motivo da população iracemense ser predominantemente parda e preta está no lugar de origem da migração, o Centro dos Pretos.

O Centro dos Pretos é uma vila pertencente ao município de Caxias, no estado do Maranhão. O nome foi dado devido às características físicas dos moradores, por pertencerem ao grupo racial negro. Segundo Batista Filho (2022, p. 40), as primeiras famílias que migraram do Centro dos Pretos para a atual Vila Iracema seriam originárias de quilombolas. A vinda para Roraima foi uma resistência à desapropriação de suas propriedades e à pobreza, a fim de realizar o sonho de ter uma vida melhor.

Segundo a moradora Maria da Conceição (Bida) (BATISTA FILHO, 2022, p. 76), os moradores eram todos unidos e se reuniam para limpar a roça – os laços consanguíneos e a solidariedade eram marca registrada dos primeiros habitantes. Quando um chegava, ganhava um pedaço de chão para construir sua casa e iniciar uma roça (abertura na mata para plantar o legume). Trabalhavam em forma de mutirão na construção de casas, broques, plantio e colheita. Se um pai de família adoecesse, a comunidade se reunia e cuidava da propriedade dele. Um levava o legume do outro para vender e devolvia o dinheiro de forma honesta. Com isso, a comunidade crescia, pois não parava de chegar gente do Maranhão e de outros lugares.

Aula 2 – A boa convivência respeitando as diferenças

Esta aula tem o objetivo de ajudar as crianças a conviverem com as diferenças na sala de aula. O contato com outros colegas pode ser um desafio para desenvolver o sentimento da empatia, importante para o bom relacionamento.

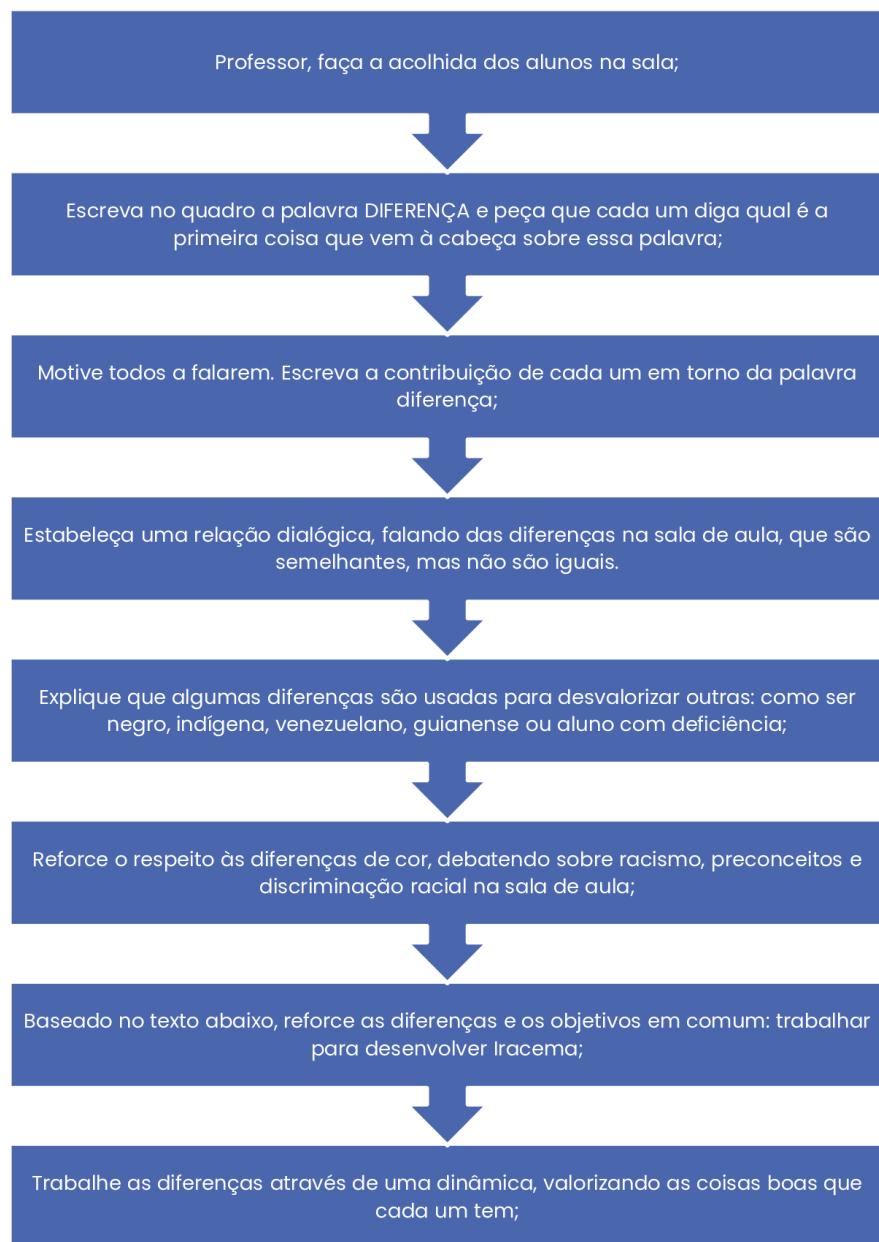
A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro. Assim, a criança pode mudar sua forma de ver e tratar o próximo, colocando-se no lugar dele e respeitando as crianças diferentes na cor e na forma de pensar, quebrando paradigmas raciais.

O trabalho deve ajudar a entender que somos semelhantes, mas não somos iguais, e que conviver com essas diferenças enriquece e fortalece o grupo.

Lembrando que os primeiros moradores eram parecidos, mas não eram iguais; fortaleciam-se na ajuda mútua, na construção das casas, na partilha das roças, das terras e na colheita dos legumes. Quando um adoecia, todos ajudavam no plantio ou na colheita.

Turmas	Objetivo	Materiais necessários	Tempo	Habilidades
3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Favorecer a mudança de atitudes preconceituosas e discriminatórias na sala de aula, respeitando as diferenças.	Cadernos, lápis, borracha, lousa, pincel, papel ofício.	2 h	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

Proposta metodológica



Em uma caixa, terá os nomes de todos os alunos escritos em pedaços de papel. Cada um vai pegar, ler em voz baixa, sem dizer nada a ninguém;

Eles vão desenhar o aluno sorteado e escrever ao lado do desenho suas qualidades: legal, inteligente, bonito, calmo, amigo, esperto, estudioso, dedicado etc.

Quando terminarem, colar seus desenhos no mural ou em outro lugar escolhido;

Peça para todos se levantarem e observarem como foram desenhados pelos colegas e o que escreveram sobre eles;

Pergunta:

Como você se sentiu ao ver sua foto e suas qualidades?

Como você se sentiu ao desenhar o/a colega e falar coisas boas sobre ele/ela?

Após todos falarem, diga que quem quiser pode pegar o desenho que fez e presentear o colega.

Avaliação

A avaliação da aprendizagem dos alunos deve ser feita, durante todo o processo, através das atividades que eles desenvolverão, individual ou coletivamente, em cada uma das etapas da aula: socialização das

respostas, pesquisas e debates. Deve-se diagnosticar se os alunos conseguem se localizar no espaço geográfico, além de relacionar e sintetizar, de forma oral e por escrito.

Ideias principais

- *Aqui foi criado por maranhense e ainda continua até hoje a maioria maranhense e chegando mais maranhense.¹ Militão veio de Cajueiro para Roraima em 1969, mas comprou o terreno onde está situada a atual Iracema desde 1972.*
- *A minha vinda do Maranhão para Iracema foi em busca de melhorias, pois no Maranhão havia dificuldade de conseguir terra para trabalhar, e o pedaço de terra que nós tínhamos foi grilado pelos grandes latifundiários. [...] veio a família toda, em torno de 15 pessoas entre pais, irmãos e cunhados.²*
- *Nós chegamos em 1973, viemos de Água Boa, município de Monção. Nós somos do município de Caxias, eu fiquei em água Boa e os meus parentes ficaram no Centro dos Pretos. De lá eles vieram para Roraima.³*
- *Eu sou Francisca Pedrosa Nakayama, cheguei em Roraima em 1974. Nós viemos no sentido de fazer o plantio de pimenta-do-reino, mas infelizmente o nosso projeto não deu certo.⁴*

¹ Entrevista concedida pelo fundador da vila, o senhor Militão, ao pesquisador Benone Costa Filho, no ano de 1999.

² Entrevista com José Lima de Souza, concedida a Benone Costa Filho em 1999. José é um dos primeiros moradores da Vila dos Pretos, que chegou no dia 15 de agosto de 1981.

³ Entrevista com Estelita Nascimento Silva, concedida a Benone Costa Filho, em razão do trabalho realizado pelo entrevistador sobre a história e a migração para Iracema, no ano de 1999.

⁴ Entrevista da dona Francisca Nakayama, esposa do japonês Nakayama, concedida a Benone Costa Filho, no ano de 1999.

- *Eu sou Amadeu, baiano: vereador e Secretário de Educação de Iracema. Vim para Iracema no dia 6 de junho de 1990, para trabalhar na Escola Estadual Dom Pedro II.⁵*

Saber respeitar as diferenças é a primeira ação para nos tornarmos pessoas melhores. Para uma convivência mais agradável, é fundamental conseguirmos enxergar o outro em todo o seu potencial humano e criativo. Quando isso ocorre, propicia-se ao outro sentir-se pertencente e aceito pelo grupo.

Os professores precisam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens. Isso é necessário para que possam ensejar um processo educativo na escola mais adaptado à realidade nacional e local, levando os alunos a desenvolverem uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade.

Há a necessidade de tornar a escola mais próxima da realidade sociocultural de seus alunos, levando em conta os valores da cultura das famílias oriundas do Centro dos Pretos. Estas queriam terras para trabalhar e, na sua grande maioria, por serem parentes, não constituíam um grupo homogêneo. Mesmo nas semelhanças originárias, a cidade crescia e era formada por um grupo heterogêneo, mas que se respeitava e se ajudava. As diferenças não podem inferiorizar nem descharacterizar o outro, mas construir um ambiente de diversidade.

A convivência harmônica entre os diferentes grupos étnico-raciais, respeitando as diferenças, contribui para um ambiente escolar humanizado. O respeito ao outro, com suas individualidades, é um exercício de cidadania, a qual é relacional – é estar junto e conviver pacificamente. Todos temos o direito de ser respeitados, independentemente da cor, da

⁵ Entrevista com Amadeu Batista Filho, concedida a Benone Costa Filho, no ano de 1999. Amadeu veio ainda solteiro e voltou à sua terra natal para casar-se e construir sua família na vila Iracema.

opção religiosa, do time de futebol pelo qual torce, do partido político ou das condições sociais.

Aula 3 – IRACEMA: Vila Nova, Vila dos Pretos, Vila dos Maranhenses

Esta aula continuará focando a aprendizagem sobre os primeiros moradores que habitaram a região de Iracema na década de 1960 e a fundação da vila na década seguinte. Essa passa por um crescimento progressivo, recebendo outros nomes de acordo com as características locais; quase foi denominada de Vila do Pium (pequeno mosquito que pica e deixa a marca de sangue no lugar da picada) pela grande quantidade que existia na região.

Os moradores precisavam se abrigar dentro de mosquiteiros para fazer as refeições; houve mulheres cujas pernas incharam devido às picadas. Contudo, o enfoque desta aula são os motivos que a levaram a ser chamada de Vila dos Pretos e fazer uma reflexão sobre a identidade negra do município.

Nesta aula, serão focados os fundadores e o processo de independência da Vila Nova. O objetivo é proporcionar o debate sobre o papel da História no resgate da identidade da comunidade: ensinar História é valorizar os grupos populares, registrando o que está guardado nas memórias de suas experiências, realizando tarefas a partir da comunidade em que a escola está inserida.

Além disso, é reconhecer igualmente as diversificadas raízes das identidades dos grupos que constituem o povo de Iracema; buscar compreender e respeitar os diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; discutir as relações étnicas no Brasil e em Iracema; e refletir sobre a perversidade do racismo, do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar.

Turmas	Objetivo	Materiais necessários	Tempo	Habilidades
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Favorecer a mudança de atitudes preconceituosas, racistas e discriminatórias no cotidiano escolar. Estimular o respeito pelas diferenças étnico-raciais.	Cadernos, lápis, borracha, lousa, pincel, tesoura, cola, revistas e papel 40 kg.	2 h	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Proposta metodológica

Escreva no quadro: VILA DOS PRETOS;

Por que Iracema já foi conhecida como Vila dos Pretos?

Em Iracema, há mais pessoas pretas, pardas, brancas, amarelas ou indígenas?

Proponha fazer um gráfico com a autoidentificação dos alunos: cor preta, parda, branca, amarela e indígena;

Trabalho com recorte e colagem: leve jornais ou revistas para a sala de aula. Divida a turma em grupos e peça que eles recortem figuras que se assemelhem aos seus parentes mais velhos que moram em Iracema;



Depois, cada um vai falar sobre as figuras que recortou e colou;



O que mudou e o que permanece igual ao tempo de nossos avós?



Você trata outra pessoa de forma diferente devido à cor da pele? Explore com os alunos o conteúdo do texto abaixo.



Produção de texto: proponha a produção de um texto sobre um tema relacionado à convivência na sala de aula com os diferentes grupos étnico-raciais, priorizando o respeito e a empatia.

Avaliação

A avaliação da aprendizagem dos alunos deve ser feita, durante todo o processo, por meio das atividades que eles desenvolverão, individual ou coletivamente, em cada uma das etapas da aula: socialização das respostas, pesquisas e debates. Deve-se diagnosticar se os alunos conseguem se localizar no espaço geográfico, além de relacionar e sintetizar, de forma oral e por escrito.

Ideias principais

A origem da Vila Nova, atual Iracema, é atribuída ao Sr. Militão Pereira da Costa e à D. Iracema Aguiar Pereira, que compraram um terreno por 2 mil cruzeiros em 1972 e doaram outros lotes para a construção de casas de parentes e amigos. Os primeiros moradores formaram um pequeno aglomerado de casas que recebeu o nome de Vila Nova.

Vila nova



Figura 6 – Dona Maria Creusa.

No ano de 1972, Iracema foi fundada com o nome de Vila Nova. Dona Maria Creusa, a primeira professora, relatou ao pesquisador Batista Filho (2022, p. 80) que foi ela a idealizadora do nome Vila Nova. Seu aluno Luizinho e ela escreveram numa tabuinha e colocaram em um ponto estratégico à beira da BR-174. Além do nome Vila Nova, também foi chamada de Vila dos Pretos pela grande quantidade de pessoas pretas.

A Vila dos Pretos

A região da atual Iracema já era habitada desde 1962. Entre os moradores estavam o Sr. Agostinho Francisco (seu Cacau) e seus irmãos: Conceição Francisco e Lourival. Raimundo Vieira (o Fura Coco), Sebastião Pindaré e seu primo Manuel Pereira saíram do Maranhão em 1961 e chegaram em 1962 (11 meses de viagem). “Nós éramos todos do Centro dos Pretos, município de Caxias, no estado do Maranhão” (BATISTA FILHO, 2022, p. 65).

Reforça a ideia “Dona Bida” quando relata que “lá no Maranhão, nós morávamos no Centro dos Pretos, o primeiro nome foi Água Branca, mas só morava preto. A família de meus avós, era tudo preto, e tinha outros pretos que não eram parentes [...] lá não tinha ninguém branco” (BATISTA FILHO, 2022, p. 78). Isso mostra que os primeiros moradores de Iracema podem ser descendentes de quilombolas, derivado de quilombo (kilombo, para os povos bantos) – lugar onde “os escravizados foragidos das fazendas se agruparam em áreas não ocupadas e de difícil acesso” (MUNANGA, 2012, p. 92).

O Centro dos Pretos fica no município de Caxias, estado do Maranhão, de onde saíram as primeiras famílias para morar na atual Iracema. A Vila Nova ou Vila dos Pretos recebeu esse nome devido à grande quantidade de pessoas negras que lá moravam e que continuavam chegando. Essa origem negra replica, ainda hoje, a grande quantidade de crianças pardas nas escolas. Os que chegavam, quando se estabeleciam, voltavam para buscar outros parentes no Maranhão.

Iracema já foi chamada de Vila dos Pretos devido ao fenótipo de sua população, em que a cor parda se sobressai. As famílias que deram origem ao município são de descendência negra, a qual ainda predomina no espaço escolar. Os motivos de a população iracemense ser predominantemente parda e preta está no lugar de origem da migração, o Centro dos Pretos.

A vinda para Roraima foi uma resistência à desapropriação de suas propriedades e à pobreza, a fim de realizar o sonho de ter uma vida melhor.

A obra de Jesus (2017, p. 212), denominada “Roraima nosso orgulho: dados e informações sobre Roraima e seus municípios”, trabalha com fotos dos primeiros moradores. Pôde ser constatado que, na sua grande maioria, são de cor preta, originários do estado do Maranhão.

Vila dos Maranhenses

A falta de terra ou a grilagem das terras dos pequenos agricultores no interior do Maranhão obrigou a migração para Roraima. Nas décadas de 1960 e 1970, famílias de agricultores vieram em busca de terras para cultivar. Aqui recebiam terras para construírem suas casas e iniciarem suas roças (lugar onde plantavam arroz, milho, abóbora, melancia e feijão); assim, a vila crescia. Hoje, há a “estimativa de que 90% da população que compõe o município veio do Maranhão” (COSTA FILHO, 1999, p. 22). O público predominante era maranhense. O nome de Vila Iracema também é uma homenagem a uma das fundadoras, dona Iracema (Irá), falecida em um acidente de caminhão junto a uma cunhada e um sobrinho, quando retornava do Maranhão.

Vila Iracema

Dona Iracema Aguiar Pereira (dona Irá) fez algumas viagens ao Maranhão, trazendo gente para povoar a Vila Nova. Em uma dessas viagens, retornando para Roraima, o caminhão virou e ela faleceu – fato ocorrido no dia 29 de março de 1982 (COSTA FILHO, 1999, p. 14). Após esse trágico episódio, a comunidade resolveu homenagear a fundadora da vila, trocando o nome (oficial) de Vila Nova para Vila Iracema. O nome caiu no gosto popular e houve uma aceitação geral pelos seus municíipes. Daí, um passo para sua emancipação.

A comunidade caminhava rumo à sua autonomia, movida pela vontade política local, que via no desmembramento do município de Mucajaí a oportunidade de desenvolvimento e de melhorias para a cidade. As reivindicações da população foram atendidas, e em “1983, a Câmara de

vereadores de Mucajaí aprova o projeto que concede o título de foro de Vila Iracema" (COSTA FILHO, 1999, p.14). Com o status elevado à categoria oficial de vila, estava caminhando para mais um passo rumo ao seu desmembramento e à elevação à categoria de município de Iracema.

Município de Iracema

A Vila Iracema experimentava um crescimento gradativo com a chegada de migrantes atraídos pelo lugar tranquilo e acolhedor. Diante da manifestação do desejo da comunidade de expandir suas conquistas, em "08/05/1994 foi feito um plebiscito requerendo a emancipação de Iracema, que se transformou na Lei Estadual nº 083, de 4 de novembro de 1994" (COSTA FILHO, 1999, p.14). Essa lei garantia a total independência de Iracema em relação a Mucajaí, que poderia, agora, administrar seus próprios recursos. A comunidade começa a trabalhar na formação de sua bancada política local, elegendo os primeiros prefeito e vereadores do município.

Aula 4 – O que é o Racismo: entendendo alguns conceitos

O movimento negro conseguiu que a lei nº 10.639/2003 fosse sancionada, tendo em vista combater o racismo sofrido pelas crianças negras na sala de aula. O objetivo desta aula é lutar contra o preconceito racial no ambiente escolar através do entendimento de alguns conceitos relacionados à África e aos afrodescendentes.

Os primeiros moradores de Iracema tinham predominância negra, construindo suas vidas e suas histórias no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos. O intuito é ajudar o aluno a aprender a respeitar as expressões culturais negras que, com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida na comunidade; tomar consciência de que associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras a sentirem horror de sua pele e a procurarem várias formas de se verem livres dela, desejando serem brancas.

O conhecimento dos conceitos citados mais adiante no texto “Ideias Principais” vai ajudar o professor a ter um olhar treinado para identificar atitudes de racismo, preconceito e discriminação na sala de aula ou no livro didático, e a tomar iniciativa de refazer as frases nas músicas e explicar desenhos de conotação preconceituosa e estigmatizantes.

Segundo Lopes (2005), a educação escolar deve ajudar professores e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia, a qual, entre outros sentidos, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadas; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

Turmas	Objetivo	Materiais necessários	Tempo	Habilidades
3º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Definir o que é racismo, preconceito e discriminação; suas consequências e como lidar com seus efeitos na escola.	Cadernos, lápis, borracha, lousa, pincel, papel 40 kg, xerox do conteúdo.	4 h	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Proposta metodológica⁶

O professor cria situações que despertem o interesse das crianças para as semelhanças e as diferenças entre os componentes da classe, como “quem sou?” e “como sou?”. Deve orientá-los para começarem dizendo se é negra, indígena, venezuelana ou branca.



Essa conversa pode ser desenvolvida por vários dias, para que sejam identificados e rompidos os estereótipos raciais.

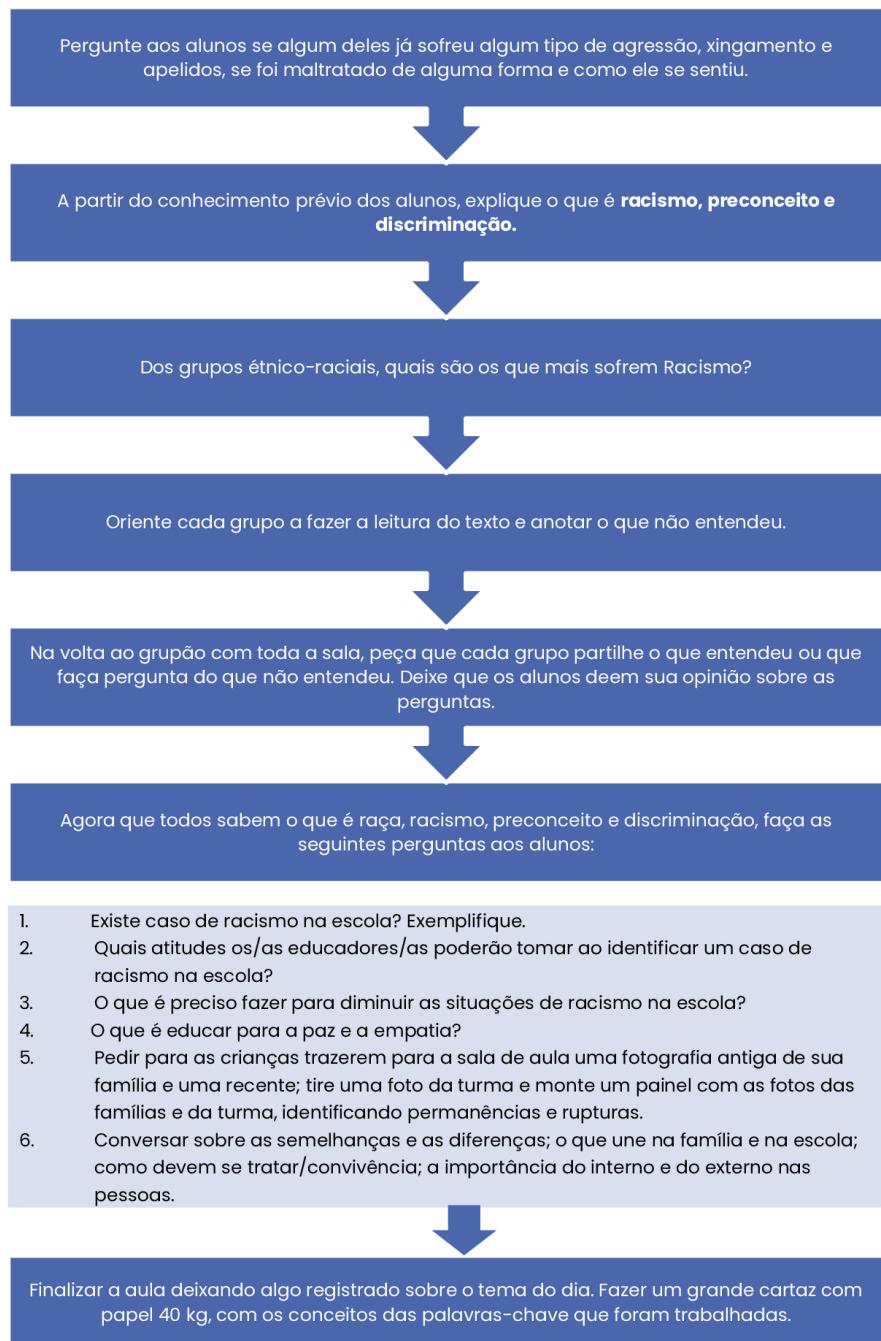


No quadro, escreva as palavras: Racismo, Preconceito e Discriminação.



O professor vai iniciar um bate-papo com a turma, informando o tema da aula do dia;

⁶ SÃO PAULO. **Preconceito e discriminação no contexto escolar:** guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC e sala de aula. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009.



Avaliação

A avaliação da aprendizagem dos alunos deve ser feita, durante todo o processo, através das atividades que eles desenvolverão, individual ou coletivamente, em cada uma das etapas da aula: socialização das respostas, pesquisas e debates. Deve-se diagnosticar se os alunos conseguem se localizar no espaço geográfico, além de relacionar e sintetizar, de forma oral e por escrito.

Ideias principais

Raça

A palavra “raça” vem do italiano *razza*, que significa família, ou grupo de pessoas. Por outro lado, a palavra *razza* também vem do árabe *ras*, que quer dizer origem ou descendentes.

A locução “raça”, no âmbito das ciências naturais, é utilizada para definir classes de animais que têm origem em um tronco comum, com características físicas específicas. Todavia, no período da Segunda Guerra Mundial, o nazismo serviu-se desse conceito para sobrepor os brancos a outros grupos, segregando a população entre superiores e inferiores.

O termo ganhou novo entendimento com os antropólogos e os historiadores, que o concebem “como fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2020, p. 31).

Racismo

Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos. É um produto da aversão às pessoas que possuem um pertencimento racial evidente, como cor da pele, formato dos olhos, tipo de cabelo, entre outros. Injúria é crime contra a honra – consiste em ofender a

vítima de modo a proferir palavras que atentem à dignidade da pessoa. Por esse motivo, a distinção entre os crimes de injúria racial e os de racismo se faz necessária: o crime de racismo, tipificado na lei nº 7.716/1989, torna-se imprescritível, inafiançável, de ação penal pública incondicionada, e sua pena é mais elevada; já o crime de injúria racial é de ação penal pública condicionada, prescritível e afiançável.

Preconceito

Preconceito é uma opinião preestabelecida, imposta pelo meio, pela época e pela educação. É uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Exemplos: “toda sogra é chata”, “toda mulher é frágil”, “todos os políticos são corruptos”, “o negro é burro”, “mulher bonita é burra”. O preconceito racial é a ideia preconcebida e inflexível de intolerância a uma raça, sem razão objetiva, sem maior conhecimento dos fatos.

Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o preconceito é compreendido como atitude dirigida a uma pessoa ou a um grupo de pessoas: “é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim; hostil, frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa, considerando indigno de convivência no mesmo espaço” (LOPES, 2005, p. 184).

Discriminação

É o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola os direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer ou deixar de fazer algo) que resulta em violação dos direitos.

Segundo Lopes (2005), a discriminação supervaloriza determinadas culturas e dá ao dominador a ideia de que é melhor desenvolver no discriminado o sentimento de menos-valia. Assim, o discriminador é o que manda e se considera mais capaz, o mais culto, o “dono do mundo e das pessoas”, o que estabelece as regras do jogo de acordo com seus interesses; mantém sua autoestima elevada em detrimento de outros. O discriminado fica à mercê das decisões do discriminador, que organiza a vida do grupo social em função de seus interesses e privilégios.

Estereótipo

Estereótipo é um modelo rígido e autônomo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos. Trata-se da prática do preconceito, é a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva justificar uma suposta inferioridade, defender a manutenção do *status quo* e legitimar, aceitar e justificar a dependência, a subordinação e a desigualdade.

Aula 5 – História de resistência e protagonismo negro

Esta aula busca construir novas relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar, favorecendo a formação do senso crítico dos alunos, estimulando-os a reconhecerem a luta dos negros contra a escravidão, os maus-tratos e a invisibilidade social. A resistência negra que mobilizou homens e mulheres no Brasil foi fundamental na conquista de leis e direitos.

O objetivo desta aula é criar uma imagem positiva a partir do protagonismo negro ocorrido ao longo da história. As conquistas de direitos da atualidade foram fruto da capacidade de mobilização dos afrodescendentes, que se uniram contra o sistema escravocrata e a inferiorização dos descendentes de africanos, que se perpetuou como racismo na sociedade brasileira. O reconhecimento do negro como cidadão de direito é o resultado do enfrentamento das estruturas da sociedade e da educação vista pela ótica do colonizador europeu. A luta dos afro-brasileiros contra a marginalização e o reconhecimento da sua história e identidade está no texto “Ideias Principais”, que dará ao professor base para o debate com os alunos e fará florescer o senso crítico das conquistas negras no presente.

O texto é apenas uma introdução à resistência negra para demonstrar o protagonismo desse povo e que as conquistas da atualidade são resultado do suor e do sangue de milhares de homens e mulheres afrodescendentes. A história não pode ser negada ou esquecida, deve-se dar os créditos aos seus devidos personagens, que fizeram frente na luta por direitos. Que esta aula possa contribuir na valorização da história das pessoas negras e que as crianças sintam que existem heróis entre seus pares. Outro ponto relevante é a desconstrução de estereótipos raciais e a valorização de personagens negras que são tomadas como referência

nacional – não relacionar a imagem negra apenas à escravidão, a torturas ou à submissão.

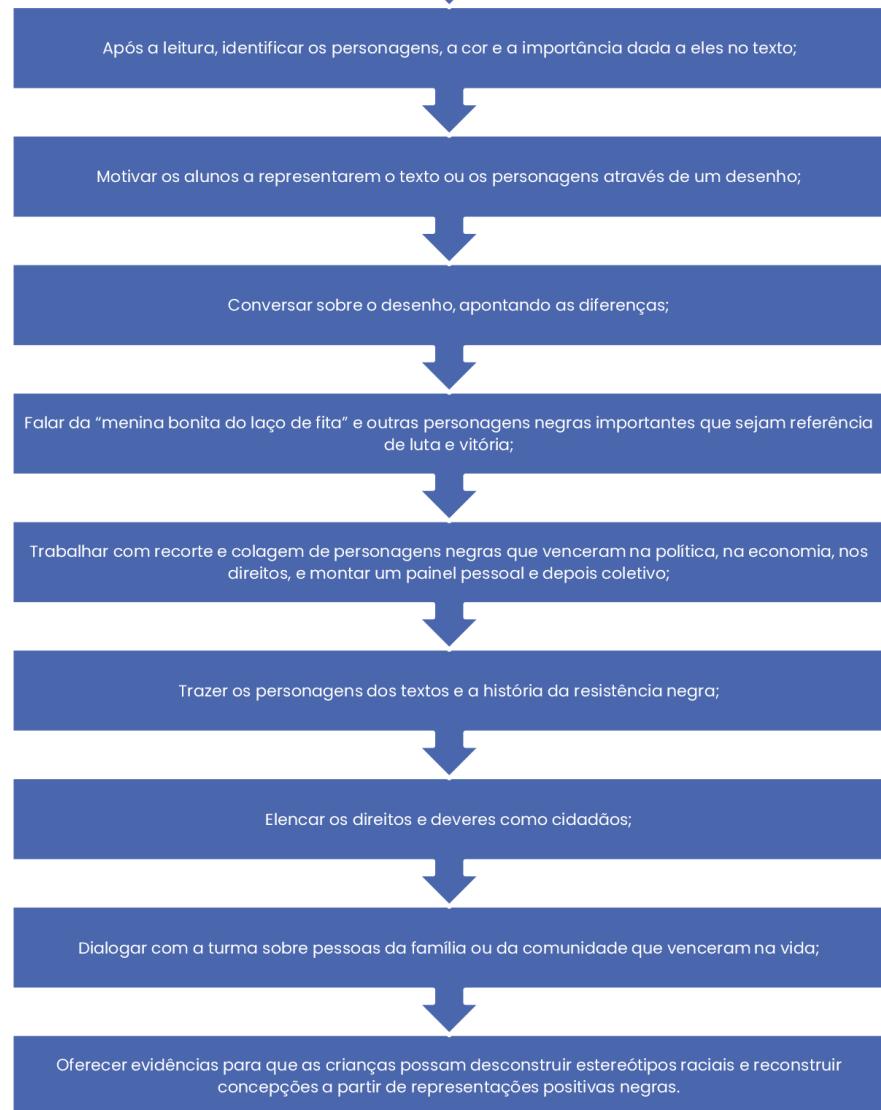
Acreditamos que trabalhar a história do negro sob essa perspectiva vai melhorar a autoestima das crianças negras, podendo contribuir para diminuir a evasão e o baixo rendimento desses alunos. A internalização de uma visão positiva, de resistência e conquistas negras, será tomada como referência e um ideal a ser seguido e, assim, contrastar com a visão estereotipada do negro pouco inteligente, “burro”, criada para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão e ainda presente na atualidade.

Seguiremos a aula com a determinação e a convicção de que este conteúdo pode fazer a diferença na vida de uma criança. Ao ministrá-lo na sala de aula, estaremos certos de que as crianças da cidade de Iracema têm, na sua essência, raízes de afrodescendentes, e que o racismo é sintomático na vida cotidiana dos alunos. Assumir uma atitude negacionista não resolve o problema do preconceito; caracteriza apenas uma opção do docente, por desconhecimento, em tratar a questão.

Turmas	Objetivo	Materiais necessários	Tempo	Habilidades
3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Desconstruir os estereótipos de que o negro é feio, sujo e mau; construir uma imagem positiva negra a partir de referências de importantes personalidades.	Cadernos, lápis, borracha, lousa, pincel, papel 40 kg, régua, internet, revistas, cola, tesoura.	2 h	(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo como conquista a história resultante de diferentes movimentos de luta e de reivindicação pela garantia dos direitos sociais.

Proposta metodológica

A aula pode ser introduzida com a leitura de "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado (2011) – uma fábula que narra um diálogo entre o coelho branco e uma menina "bem negrinha" que ele admira e acha bonita;



Avaliação

A avaliação da aprendizagem dos alunos deve ser feita, durante todo o processo, através das atividades que eles desenvolverão, individual ou coletivamente, em cada uma das etapas da aula: socialização das respostas, as pesquisas e os debates. Verificar se os alunos conseguem se relacionar e sintetizar, de forma oral e por escrito.

Principais ideias

A exploração da colônia brasileira no início do século XVI mobilizou um intenso comércio humano africano para substituir a mão de obra escrava indígena na produção agrícola. Milhões de homens e mulheres africanos(as) foram trazidos para a colônia brasileira e submetidos(as) ao trabalho forçado, em situação de escravidão. "O escravo é visto como objeto de propriedade, logo, alienável e submisso a seu proprietário" (MUNANGA, 2012, p. 80). Tais características estão na situação de trabalho a que os negros africanos foram submetidos. A forma como eram adquiridos (comprados como peça) e a percepção que a sociedade tinha em relação ao escravo negro, deram a ele uma conotação de raça inferior.

Ao contrário do que muitos pensam, os negros africanos submetidos ao trabalho cativo e aos maus-tratos resistiram das mais variadas formas, tais como: assassinatos, suicídios, revoltas e fugas. A partir das fugas para os lugares de difícil acesso, surgiram as comunidades quilombolas. Estas eram livres e independentes, de produção coletiva e consumo comum. De acordo com os dados "da Fundação Palmares (www.palmares.gov.br), foram levantadas cerca de 743 comunidades remanescentes de quilombolas em todo o Brasil" (MUNANGA, 2012, p. 93).

O Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA), da Universidade de Brasília, apresenta dados divergentes: catalogou "2.228 comunidades quilombolas, que abrigam uma população de 2,5 milhões de

pessoas. O quilombo de Palmares, situado no atual estado de Alagoas, é considerado o mais importante" (MUNANGA, 2012, p. 93). Os líderes protagonistas dessa primeira forma de independência foram Ganga Zumba e Zumbi, que Munanga (2012) afirma significar "feiticeiro" e "imortal". Já Zumba, em kikongo, significa "imortalidade". O termo Zumbi vem de Nzumbi ou Nzambi, que significa "espírito" ou "deus" nas línguas bantu. Para Mocelin e Grossi (2020, p. 229), "existem no Brasil 3.432 comunidades remanescentes de quilombos certificadas, sendo que 135 destas estão no Rio Grande do Sul".

As fugas e a formação dos quilombos exerciam uma pressão rumo à liberdade através da alforria. Munanga (2012) define como o escravizado que se torna inteiramente redimido e igual a um indivíduo livre. Os negros alforriados ou libertos uniam-se para comprar a liberdade de outros escravos ou alcançá-la por meios jurídicos, alegando condutas impróprias com seus cativos. O protagonismo negro pressionava o governo imperial requerendo o fim da escravidão. A assinatura da Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888), pressionada pelas iniciativas populares, dava a liberdade jurídica ao grupo que ainda se encontrava sob o regime de escravidão.

A liberdade jurídica dada aos negros com a assinatura da Lei Áurea não significou grandes mudanças em alguns aspectos sociais, econômicos, políticos, jurídicos, educacionais etc. Sem políticas públicas de inclusão, os ex-escravos estavam condenados ou obrigados a conquistarem seu espaço na sociedade. Com o entendimento de uma liberdade sem direitos e em extrema pobreza, eles foram obrigados a se unirem em movimentos organizados, a fim de conquistarem direitos e o cumprimento destes. Segundo Amilcar Pereira (2011), o final do século XIX foi marcado pela organização dos negros, momento em que formaram grêmios, clubes, associações e a imprensa negra – Jornal Quilombo a Voz da Raça, O Treze de Maio, O Clarim da Alvorada etc. Devido à necessidade da união para a garantia de direitos, sob a liderança de José Correia Leite, foi criada em São Paulo, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB); em 1944, Abdias do Nascimento inaugurou o Teatro Experimental Negro (TEN); em 1978, foi

criado o Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo; em 1932, foram fundados o Clube Negro de Cultura Social e a Frente Negra Socialista, também em São Paulo; e a Associação Cultural do Negro (ACN), estabelecida em São Paulo, no ano de 1954.

A União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre em 1943, se preocupava com a alfabetização. “A educação dos negros também já ocupava um lugar de destaque na pauta de reivindicações” (PEREIRA, 2011, p. 4). Os movimentos reivindicavam políticas públicas do governo, lutavam contra o racismo, o analfabetismo e o desemprego. A comunidade negra queria ser notada, reconhecida e respeitada e, por isso, se organizaram. O resultado de suas lutas foi a criação, em 1978, do Dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro.

A mobilização negra é protagonista na formulação de leis que combatem o racismo. A Lei nº 7.716/1989⁷ define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, isto é, a prática de racismo torna-se crime, tipificado em lei. Isso não eliminou os comportamentos racistas e discriminatórios, porém sinaliza para a proibição e a punição diante de tal prática. Para Sílvio Almeida (2020), o racismo no Brasil é estrutural, ou seja, está na política, na economia, na justiça, na saúde, nas famílias e na educação. As crianças têm a família e a escola como os primeiros ambientes de socialização, onde elas aprendem e reproduzem esses comportamentos racistas.

O racismo se manifesta das mais variadas formas: cor de pele, cabelo, traços faciais, religiões, brincadeiras, piadas, apelidos e até agressões físicas e verbais. Tais comportamentos não devem ser ignorados; não se pode achar que é melhor não falar sobre o problema para não incentivar. Ao contrário, esse tema deve ser debatido na sala de aula, a fim de despertar uma consciência crítica. Com o intuito de oportunizar a discussão sobre preconceito racial no ambiente escolar, foi homologada a Lei nº 10.639/2003⁸. “Elá evidencia a histórica opressão e segregação que estes

⁷ Lei Federal que tipifica o preconceito racial como crime punível na forma da lei (BRASIL, 1989).

⁸ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2003).

grupos vivenciam em uma sociedade capitalista e racista, que os alija de seus direitos de cidadania e nega toda contribuição de sua cultura para a história" (MOCELIN; GROSSI, 2020, p. 230).

Os dispositivos da Lei nº 10.639/2003 modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de todo país. A alteração do currículo da educação básica atende as reivindicações do movimento negro e das organizações contra o racismo, para que a educação das relações étnico-raciais possa contribuir com a valorização e o respeito das crianças negras no espaço escolar.

A educação das relações étnico-raciais pode ser pensada, em primeiro lugar, como uma solução para superar o ensino tradicional colonialista e eurocêntrico na disciplina de História e pensar em todas as histórias. Em segundo lugar, a educação pode valorizar a história da África e dos afrodescendentes, superando estereótipos de inferioridade e dominação racial pelos brancos. Segundo Janz e Cerri (2017, p. 2), a educação tradicional partia da ótica do branco, eurocêntrica e silenciadora da história desse povo.

A Lei nº 10.639/2003 é uma política pública que combate a política conservadora, a qual trouxe em seu discurso reacionário a negação do racismo e o combate às políticas afirmativas destinadas à população negra. Para Siman (2005, p. 355), a "educação histórica renovada [...] pretende fornecer elementos para a formação de novas identidades sociais e o desenvolvimento de um conjunto de capacidades relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio histórico".

Segundo as determinações dessa lei, a história da África e afro-brasileira deve perpassar todas as disciplinas, ou seja, ser contemplada no currículo e no projeto pedagógico da instituição escolar. Acredita-se que a educação das relações étnico-raciais possa contribuir com a valorização da história e da cultura afrodescendente e minimizar os comportamentos racistas no espaço escolar.

A Lei nº 10.639/03 desencadeou outras leis que pontuam o engajamento no combate ao preconceito racial. Em 2010, foi sancionada a Lei nº 12.288/2010⁹, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Essa lei trouxe uma importante contribuição, em matéria de reconhecimento e valorização do povo negro para a sociedade brasileira. Somam-se a esta outras leis, explicitadas adiante.

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012¹⁰ (Lei de Cotas). Os seus primeiros artigos conduzem para sua finalidade: a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de educação superior e nível médio técnico, vinculadas ao Ministério da Educação, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita*. As vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

A Lei de Cotas tem o objetivo de colocar os negros na universidade, criando oportunidades de cursarem uma faculdade e terem um diploma superior. Isso tem ocorrido de forma sistemática e progressiva. A Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais do período de 2003 a 2018 apresenta os seguintes dados:

⁹ A Lei nº 12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

¹⁰ A Lei nº 12.711/2012 dispõe sobre cotas raciais, disponibilizando 50% das vagas em instituições públicas para pretos, pardos e indígenas com base na renda e oriundos de escolas públicas (BRASIL, 2012).

Tabela 1 – Graduados(as) segundo Cor ou Raça – 2003 a 2018

Cor ou raça	2003	2010	2014	2018
Amarela	21.122	20.079	21.977	25.643
Branca	278.811	353.871	429.149	520.008
Parda	132.834	210.498	354.688	470.227
Preta	27.693	57.218	92.240	143.599
Indígena	9.388	6.102	6.014	10.736

Fonte: Brasil (2019)

Em 2003, ano em que foi promulgada a Lei nº 10.639, os jovens de cor preta representavam um percentual muito baixo nas universidades federais. Após 2012, quando a Lei nº 12.711 (Lei de Cotas) foi criada, o percentual de estudantes negros(as) que ingressaram no curso superior cresceu significativamente. Com isso, os jovens negros assumem o protagonismo social, conquistando o que a sociedade capitalista e racista tinha negado a eles, como “o direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à educação e à cultura” (MOCELIN; GROSSI, 2020, p. 233), a fim de justificar a manutenção das desigualdades raciais, étnicas e sociais.

Segundo Mocelin e Grossi (2020), a educação formal era um espaço do homem branco e proibido aos negros escravo e ex-escravos. O Decreto nº 1.331/1854¹¹, conhecido como Lei Couto Ferraz, proibia alunos negros estudarem nas escolas juntos aos brancos; o Decreto nº 7.031/1878¹² só permitia a essa população estudar no período noturno. O movimento negro lutava para romper com o recorte de classe e raça imposto pela sociedade patriarcal e racista brasileira. A educação estava “alinhada aos interesses das classes dominantes e tendo como objetivo fundamental a reprodução dos valores, ideologias e do ethos burguês” (MOCELIN; GROSSI, 2020, p. 234).

O protagonismo negro ocorrerá se, e somente se, for ressignificado o já apreendido nas relações familiares, comunitárias e educacionais no que

¹¹ O Decreto nº 1.331, de 1854, conhecido como Couto Ferraz, proibia a entrada de meninos e meninas negras para estudarem juntos a crianças brancas, pois podiam transmitir-lhes moléstias (RIO DE JANEIRO, 1854).

¹² Segundo o Decreto do Império nº 7.031, de 1878, crianças negras só podiam frequentar a escola no período noturno (RIO DE JANEIRO, 1878).

tange à educação das relações étnico-raciais. A educação não dá conta, sozinha, de romper com o preconceito racial construído desde o Brasil Colônia, mas constitui um ponto estratégico de conexão das minorias negras com a sociedade e vice-versa, construindo um espaço democrático de debate.

O protagonismo negro é uma construção coletiva, em que todos podem criar as condições de informação e inclusão, como o acesso à saúde, ao direito, à política, ao trabalho, ao lazer e à cultura. Se rompermos com o racismo pessoal e estrutural, teremos uma sociedade mais humanizada, de cidadãos livres e participativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**: feminismos plurais. São Paulo: Jandaíra, 2020.

AS MAIS lindas fotos de Iracema. **Portal Férias**, c2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.ferias.tur.br/fotos/7380/iracema-rr.html>. Acesso em: 14 maio 2022.

BATISTA FILHO, Amadeu. **Pioneiros de Iracema**: a saga do nordestino. São Paulo: Lux, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECADI, 2005.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: DOU, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: DOU, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. V **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Brasília, DF: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://ufla.br/images/arquivos/2019/05-maio/pesquisa-socioeconomica2018.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CARBUNCK, Ana Lídia Crispim. **Negro no Livro Didático de História**: representatividade e desafios no ensino de história. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

COSTA FILHO, Benone. **Estudos sobre a história da migração e formação do município de Iracema**. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em

Antropologia Social) – Departamento de Antropologia do Centro de Ciências Sociais e Geociências, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 1999.

GARRIDO, Mirian C. M. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007–2011). **Revista História & Perspectivas**, [s. l.], v. 29, n. 54, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/35396>. Acesso em: 8 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. [s. l.]: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Treze anos da lei 10.639/03: O que os estudantes sabem sobre a história da África? (Ponta Grossa, 2015). **Afro-Ásia**, [s. l.], n. 57, p. 187–211, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21562>. Acesso em: 16 jan. 2022.

JESUS, Fernando Santos de. O “negro” no livro didático de história do ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141–171, jan./jun. 2012.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005. p. 185–200. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

MOCELIN, Cassia Engres; GROSSI, Patrícia Krieger. Protagonismo negro, educação, antirracismo e os quilombolas urbanos como-outros sujeitos: uma problematização necessária. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, 2020, v. 18, n. 46, p. 226–241, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20033/2/Protagonismo_nego_educao_antirracismo_e_os_quilombolas_urbanos_como_outros_sujeitos uma_problematizao.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, cultura e civilizações. 3. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

NOBRE, Késya de Oliveira. **A disciplina de História e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019. Disponível em: https://pedagogia.saomateus.ufes.br/sites/pedagogia.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/tcc_a_disciplina_de_historia_e_o_ensino_das_relacoes_etnico-raciais_nos_anos_iniciais_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Aline Balancelli de. **Histórias da África nos livros didáticos**: uma análise da coleção “Estudar História: das origens do homem à era digital”. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204299/TCC%20ALINE%20VERS%c3%83O%20FINAL%20COM%20CORRECOES%201702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspecto da luta por educação e pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil" ao longo do século XX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26, 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: Palácio, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do município da Côte. Rio de Janeiro: Palácio, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Cr%C3%AAa%20cursos%20nocturnos%20para%20adultos,masculino%20do%20municipio%20da%20Cote.> Acesso em: 19 ago. 2021.

SANTOS, Bruno Nascimento. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história:** uma análise a partir dos livros didáticos. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430485/2/Ra%C3%A7a,%20racismo%20e%20quest%C3%A3o%20racial%20no%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20uma%20an%C3%A1lise%20a%20partir%20dos%20livros%20did%C3%ACticos..pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Preconceito e discriminação no contexto escolar:** guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC e salas de aula. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009.

SIMAN, Liana Mara de Castro. Representação e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/t3HzwCDSq6Mf9pT7pKBt7hL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.