

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICHARD CHRISTIAN PINTO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

São Luís

2013

RICHARD CHRISTIAN PINTO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

SÃO LUÍS

2013

Santos, Richard Christian Pinto dos.

A educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio / Richard Christian Pinto dos Santos. – São Luís, 2013.

97f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: João de Deus Vieira Barros.

Dissertação (Mestrado) – Universidade federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação – Relações Etnicorraciais. 2. Educação básica. 3. Livros didáticos – Língua portuguesa. 4. Lei 10.639/2003. I. Título.

CDU 37.043.2-054:373-5

RICHARD CHRISTIAN PINTO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Examinadora)

Doutora em Educação Brasileira

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva

Doutor em Ciências Sociais - Antropologia

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima (Suplente)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

A minha esposa, Grace Kelly, e a minha
filha, Dandara, pela força e apoio
incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Aos Orixás, princípio e o fim de tudo.

A minha esposa, Grace Kelly, pela compreensão, incentivo e carinho.

Em especial a filha, Dandara, pela inspiração.

A minha mãe, Teresa Cristina, por ter sido a principal influência na escolha pela docência.

A meu orientador, Professor João de Deus Vieira Barros, pela confiança e acolhida na hora de maior dificuldade.

Às professoras Lélia Cristina Silveira de Moraes e Francisca das Chagas Silva Lima, pelas inestimáveis contribuições na Banca de Qualificação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela sapiência e profissionalismo.

Aos colegas do Curso, pela troca de experiências.

Aos companheiros e companheiras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, sobretudo ao professor Carlos Benedito Rodrigues da Silva, pelas contribuições à minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos amigos e amigas que, mesmo de longe, através do ativismo virtual estabeleceram laços de fraternidade. Luh Souza, Gabriel Ferreira, Mônica Francisco, Ana Paula Corrêa, Najla Yashurun, Alê de Mattos, Nayra Silva, Solana Júlia, Aline Dias, Jonathan José, Twylla Ferraz, Melissa Andrade, Atot Oya, e muitos mais impossíveis de citar em espaço tão exíguo.

Aos “parentes” do Centro de Cultura Negra do Maranhão.

Às centenas de alunos e alunas, que mais me ensinaram que eu a eles nos vários espaços por onde passei.

Aos guerreiros e guerreiras que tenho tido a meu lado na luta por uma educação emancipadora.

Aos Orixás, princípio e o fim de tudo.

“Não lutamos por integração ou por separação. Lutamos
para sermos reconhecidos como seres humanos.”

Malcolm X

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar de que maneira se apresentam os conteúdos da Educação das Relações Etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizados na rede estadual de ensino do Maranhão através de um estudo dos três volumes de uma coleção. Para a seleção das obras que se tornaram objeto de estudo utilizamos os bancos de dados do Programa Nacional de Livros Didáticos. Para promover a análise nos valem os referenciais que relaciona os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (1988) acrescida das contribuições de Capelle & Gonçalves (2011), Franco (2003) e Rocha & Deusdara (2005) para identificar as categorias que emergem de tais textos no que concerne à Educação das Relações Etnicorraciais. Para compreensão da temática utilizamos como fundamentação teórica os estudos de Moore (2007), Paixão (2008), Cavalleiro (2001), Munanga (1999, 2005), Nascimento (1980, 2004), além do subsídio dos documentos jurídicos referentes à temática. Verifica-se que a coleção analisada contempla satisfatoriamente as exigências legais, pois discute a persistência de desigualdades entre os grupos etnicorraciais, apresenta elementos da cultura de matriz africana, além de contextualizar historicamente a produção literária de alguns autores africanos e brasileiros cujas obras retratam a questão.

Palavras-chave: Educação Básica. Lei 10.639/2003. Educação das Relações Etnicorraciais.

RÉSUMÉ

Cet travail vise à analyser la façon dont le contenu de l'Éducation des Relations Etnicorraciales est présenté dans les manuels de Langue Portugaise du Lycée utilisée dans l'État de Maranhão à travers l'étude de trois volumes d'une collection. La sélection des œuvres qui sont devenues l'objet d'étude, nous avons utilisé les bases de données du Programa Nacional de Livros Didáticos. Pour une analyse plus approfondie nous comptons avec le cadre qui concerne aux procédures méthodologiques de l'Analyse du Contenu de Bardin avec les contributions de Capelle & Gonçalves (2011), Franco (2003) et Rocha & Deusdara (2005) pour identifier les catégories qui se dégagent de ces textes concernant à l'Éducation des Relations Etnicorraciales. Pour comprendre le thème utilisé que des études théoriques de Moore (2007), Paixão (2008), Cavalleiro (2001), Munanga (1999, 2005), Nascimento (1980, 2004), l'allocation des documents juridiques relatifs à ce thème. Il se trouve que la collection comprend de façon satisfaisante analysé les exigences légales discute de la persistance des inégalités entre groupes etnicorraciais présente des éléments de la culture africaine, et contextualiser historiquement la production littéraire de certains auteurs africains et brésiliens dont les œuvres dépeindre la question .

Mots-clefs: Éducation Basique, Loi numéro 10.639/2003, Éducation des Relations Etnicorraciales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Cf.	Confira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996)
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
Neabs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
1.1.	Dados demográficos para compreender as desigualdades etnicorraciais	13
1.2.	Referencial teórico-metodológico para a construção da pesquisa	17
2.	AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS	25
2.1.	Escravidão e Quilombismo no século XIX	25
2.2.	O princípio do século XX: Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro	26
2.3.	As décadas de 1970 e 1980: Movimento Negro no contexto de reabertura política	29
2.4.	A década de 1990 e a Conferência de Durban	30
3.	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS A PARTIR DA LEI 9.394/1996	34
3.1.	Da Constituição de 1988 à Lei 9.394/1996: os antecedentes	34
3.2.	Da Lei 9.394/1996 à Lei 10.639/2013: novos paradigmas	35
3.3.	Da Lei 10.639/2003 aos dias de hoje: a implementação	38
4.	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	50

4.1.	Histórico das Políticas Nacionais do Livro Didático	50
4.2.	Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)	55
4.3.	Política do Livro Didático de Língua Portuguesa: breve histórico	58
4.4.	Análise da Educação das Relações Etnicorraciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa	59
4.4.1.	Categoria “Cultura Negra”	63
4.4.2.	Categoria “Escritores Negros	66
4.4.3.	Categoria “Escravidão”	73
4.4.4.	Categoria “Países Africanos de Língua Portuguesa”	81
5.	CONCLUSÃO	86
	REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

No dia 9 de Janeiro de 2003 ocorreu a assinatura da Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Educação Básica. Seu objetivo é superar um período onde a educação das relações etnicorraciais não se fazia presente de maneira representativa nos conteúdos escolares. A partir da lei 10.639/2003 outros documentos vêm sendo publicados a fim de estabelecer oficialmente um processo de ações que envolve atores sociais como o poder público nas 3 esferas de poder, as redes privadas de ensino, universidades, pesquisadores, autores e produtores de materiais didáticos, professores, gestores, organizações do Movimento Negro¹, pais, alunos e sociedade civil. Para efetivar a educação das relações etnicorraciais os textos legais incentivam a produção de práticas e bens culturais que vislumbrem atender a essas demandas, que apesar de terem início nos primeiros anos da História do Brasil apenas recentemente vêm conseguindo alcançar maior visibilidade (cf. MEC/MJ/SEPPPIR, 2008).

Como forma de colocar em prática a referida lei o Governo Federal formulou, através de um grupo interministerial formado pelo Ministério da Educação (que daqui em diante chamaremos apenas pela abreviatura MEC) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPPIR, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira”. Dentre as iniciativas propostas está justamente a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, e para tanto se ressalta a importância de obras didáticas e paradidáticas que abordem a temática através de sua disponibilização na formação de professores, no conteúdo programático dos concursos públicos para o magistério e na formação dos acervos das bibliotecas escolares (MEC/MJ/SEPPPIR, 2005).

Este trabalho visa tecer uma análise dos conteúdos apresentados nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio a fim de perceber se seus textos contribuem para o reconhecimento da importância da população negra durante a formação histórica e cultural do Brasil. Partindo de uma compreensão de que a elaboração das políticas educacionais e dos recursos didáticos devem levar em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas

¹ Movimento Negro é entendido como o conjunto de entidades formadas por afrodescendentes tencionando promover a luta pela efetivação dos direitos de cidadania do grupo, historicamente cerceados por conta das discriminações raciais. Dentre seus campos de atuação existem aquelas mais voltadas para a área cultural, outras para o campo da pesquisa científica, para a organização política, para a preservação do legado religioso tradicional de matriz africana (cf. LOPES, 2004).

dos vários grupos étnicos que integram a sociedade brasileira, torna-se indispensável a superação de discursos orientados por quaisquer formas de discriminação para compor um programa de educação com vistas para a justiça e o desenvolvimento social (MUNANGA, 2005).

Uma série de questionamentos pode ser articulada com base na produção científica sobre Educação e relações etnicorraciais. Elencando os resultados colhidos pelos autores percebe-se a recorrência de estudos que apontam que os livros didáticos historicamente têm dado uma contribuição insuficiente na implementação desse debate junto à comunidade escolar. Pesquisas como as de Carvalho (2006) e Silva (2001) dão conta de que foi extremamente lento o processo de transformação na abordagem sobre o negro nos livros didáticos abandonando valores eurocêntricos rumo a alterações substanciais que contemplassem diferentes conhecimentos e saberes.

1.1 Dados demográficos para compreender as desigualdades raciais

Os preconceitos de cunho racista² atuam efetivamente na vida cotidiana das populações dos diferentes grupos étnicos brasileiros por meio de práticas discriminatórias cujos efeitos podem ser mensurados através de dados demográficos que incluam o pertencimento etnicorracial dos indivíduos pesquisados. A população negra necessita superar uma série de obstáculos impostos no campo da vida social que não raramente cerceiam o acesso a direitos básicos como educação, saúde e colocação no mercado de trabalho. Estatísticas demográficas como as publicadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2008) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), além das compiladas e analisadas em trabalhos como os de Cavalleiro (2003), Paixão (2008), Santos (2007) e Santos e Queiroz (2006), dentre outros, registram a permanência de flagrantes diferenças entre os grupos etnicorraciais na sociedade brasileira nos mais diversos indicadores, demonstrando uma posição de desvantagem da população negra em diferentes faixas de idade, renda, escolaridade, etc, o que causa a subalternização deste grupo.

² Gomes (2005) define racismo como um conjunto de pressupostos ideológicos que estabelece a hierarquia entre grupos etnicorraciais. Esses pressupostos levam a comportamentos de aversão (por vezes, de ódio) em relação aos integrantes com pertencimento racial dentre os grupos afrodescendente e indígena (considerados inferiores) e de enaltecimento dos integrantes dos grupos eurodescendentes (considerados superiores).

Como forma de exemplificar a atualidade da questão das desigualdades raciais podemos citar as informações sociodemográficas presentes na *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010* (IBGE, 2010). Objetivando ampliar o conhecimento da realidade social do país a publicação organiza tematicamente estatísticas oriundas dos bancos de dados de diferentes instâncias da administração pública federal. O item específico voltado para alinhar as observações a partir do critério do pertencimento étnico dos participantes traz resultados que apontam que a situação de desigualdade sofrida pelos grupos historicamente desfavorecidos subsiste.

Atendo-nos às informações relativas à Educação, observamos que as taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional³, de frequência escolar e do nível de ensino frequentado expressam persistentemente diferenças entre os níveis apresentados pela população branca de um lado e as populações preta e parda de outro. O texto frisa inclusive que mesmo os avanços no sentido do aumento do número de anos de estudo e diminuição dos indicadores de analfabetismo a proporção de desigualdade permanecem praticamente inalterados, além dos índices mais recentes da população negra⁴ serem comparáveis aos índices apresentados pela população branca cerca de dez anos antes, o que permite inferir que existe um atraso histórico de um grupo em relação ao outro no que diz respeito ao acesso à escolarização.

Apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos.

[...]

O analfabetismo funcional concerne mais fortemente aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%).

[...]

A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos. (IBGE, 2010, p.227)

³ Esse indicador engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental.

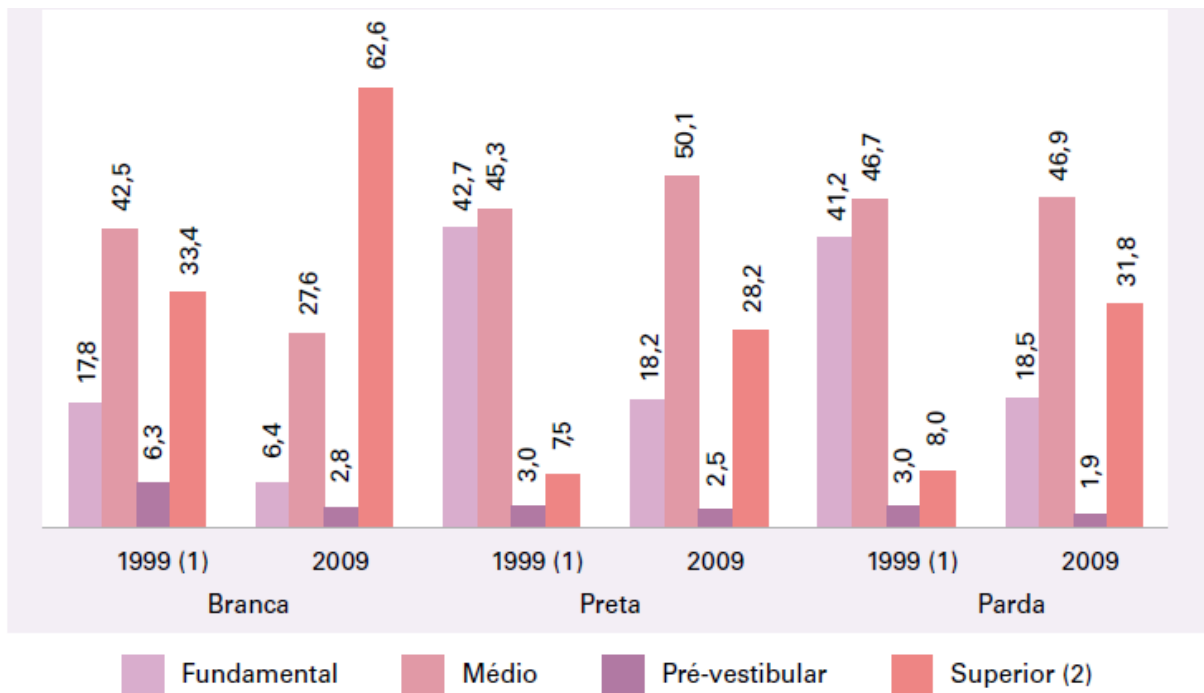
⁴ O grupo é formado a partir da agregação dos grupos autoidentificados como “pretos” e “pardos” de acordo com os critérios de classificação do IBGE por conta de suas origens históricas comuns, que de acordo com os estudos realizados sobre desigualdades raciais apresentam um quadro semelhante de vulnerabilidade socioeconômica, como problematizado por Brandão (2003).

O hiato nos processos de ingresso e permanência no ambiente escolar denota a insipiência das medidas universalistas e a necessidade de políticas especialmente voltadas para a inserção da população negra, sob pena da continuidade de um contexto em que milhões de pessoas enfrentam dificuldades maiores de exercer sua plena cidadania em comparação a outros grupos que possuam uma trajetória livre de exclusões de caráter étnico.

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça e o nível de ensino frequentado

Brasil – 1999/2009

%



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

No gráfico acima é perceptível o descompasso entre os grupos de cor e raça no que concerne à adequação entre a idade e o nível de ensino frequentado entre os grupos etnicorraciais no decorrer de um intervalo de dez anos. Considerando que na faixa etária observada espera-se que os indivíduos tenham concluído o Ensino Médio, devendo estar em nível Pré-Vestibular ou Superior, notamos que enquanto a população branca conseguiu inverter seu quadro de distorção idade/nível de ensino (de 60,3% em 1999 para 34% em 2009)

as populações preta e parda apenas diminuíram seus índices, mas continuam majoritariamente fora do patamar esperado, de maneira próxima ao que se verificava no contingente branco na década anterior, e ainda assim encontrando-se em desvantagem. A população preta em 1999 somava 88% de alunos fora do nível esperado, uma proporção de 1/3 a mais em relação à população branca no mesmo período. No ano de 2009 o percentual diminuiu para 68,3%, o que não deixa de representar um avanço relativo, muito embora expresse um aumento da desigualdade em relação ao grupo branco, pois a proporção agora é de 3/4 maior e, reiteramos, superior aos 60,3% de distorção do alunado branco uma década antes. A população parda apresenta taxas similares às da população preta, obtendo 87,9% de estudantes de 18 a 24 anos de idade frequentando o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio no ano de 1999 e 65,4% no ano de 2009, mantendo também uma proporção de desigualdade em relação à população branca sem diferenças significativas àquela percebida entre brancos e pretos.

Outro dado importante para compreender as desigualdades educacionais entre os grupos etnicorraciais é porcentagem de presentes no Ensino Superior, nível de ensino que contribui fortemente para o reconhecimento social e para o fortalecimento da auto-estima dos indivíduos devido a uma série de fatores, como possibilitar o acesso a cargos com maiores rendimentos e por disponibilizar conhecimentos que conscientizam sobre a realidade. No gráfico esta apresenta-se como a etapa onde se encontra a maioria da população branca ao final do período analisado, sendo a faixa onde se apresenta uma diferença que se torna mais expressiva pelo fato de que este foi o único grupo étnico dentre os observados onde ocorreu a inversão. Fica evidenciada a necessidade de implantação de políticas específicas capazes de modificar as configurações no plano objetivo, alterando a forma de inserção dos negros nos circuitos materiais e subjetivos da sociedade (BRANDÃO, 2003)

O movimento negro vem ao longo da História apontando que a educação estrutura-se como a base de pensamento e ação das populações por transmitir os caracteres simbólicos que justificam ideologicamente a desqualificação dos indivíduos não-brancos. Se a apropriação do ideário racista pela população branca já produz efeitos nefastos nos campos da subjetividade e das relações sociais, sua apreensão pela população negra é ainda mais danosa, pois faz com que um grupo significativo desenvolve um sentimento de autorrejeição devido ao reconhecimento de uma falsa naturalidade de hierarquizações pautadas no pertencimento étnico das pessoas. Esses grupos defendem que no ambiente escolar deve-se priorizar uma prática pedagógica pautada por conteúdos atitudinais que incentivem o respeito a todo e

qualquer grupo etnicorracial. O objetivo é contribuir para uma verdadeira mudança social no contexto de desigualdades raciais explicitado nos dados apresentados acima (cf. MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – PE, 1988).

1.2. Referencial teórico-metodológico para a construção da pesquisa

A escolha pela temática foi feita como reflexo e consequência da trajetória pessoal, profissional, política e acadêmica do autor. Sendo um homem negro que por toda a vida sofreu, presenciou ou tomou conhecimentos de situações em que o racismo estivesse presente, desde os primeiros anos de vida foi possível perceber (mesmo que ainda de maneira acrítica) que as pessoas recebiam tratamentos diferenciados por conta de determinadas características físicas ou culturais. A falta de debate sobre estas questões no ambiente familiar e escolar acabou levando a uma formação conflituosa da identidade étnica, levando a momentos de aceitação e rejeição da origem e das características relacionadas ao que corresponde física e culturalmente ser negro.

Apenas a convivência na universidade durante a graduação possibilitou, através do contato com pessoas e grupos que debatem nos âmbitos político e acadêmico as relações raciais na sociedade brasileira, uma reflexão e uma autodescoberta neste sentido. Uma parte fundamental deste processo foi o ingresso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, grupo de estudos e pesquisas voltado especificamente para a temática negra. As discussões e leituras voltadas para desconstruir o senso comum permeado pelas ideias racistas possibilitaram uma aceitação do próprio eu, além de marcar o compromisso de buscar dar uma parcela de contribuição com novos trabalhos na mesma linha.

As pesquisas tiveram como resultado uma série de produções científicas a participação em mais de vinte eventos acadêmicos de âmbito local, regional, nacional e internacional voltados para abordar os saberes das Ciências Humanas de modo geral e da Educação em particular. Nestas ocasiões foram apresentados individualmente ou em parceria com outros pesquisadores e pesquisadoras mais de dez trabalhos entre work-shops, palestras,

comunicações orais, mini-cursos, oficinas e painéis. Em duas ocasiões tivemos publicados em periódicos científicos artigos frutos dos estudos desenvolvidos para a atual dissertação⁵.

O início da atuação profissional como professor de Língua Portuguesa na rede pública acabou por demonstrar que o racismo mantém-se no espaço escolar difundido por variados elementos da tessitura social, sendo os materiais didáticos um deles. Apesar da existência da lei 10.639/2003, facilmente foi percebido que esta se encontra longe da plena implementação apesar do esforço de variados grupos nesta direção. Isso nos motivou a tomar essa realidade como objeto de estudo. A escolha constituiu um compromisso pessoal, social, acadêmico e político. Desta forma, este trabalho tem por objetivo analisar de que maneira se apresentam os conteúdos da Educação das Relações Etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizados na rede estadual de ensino do Maranhão através de um estudo dos três volumes de uma coleção. Para a seleção das obras que se tornaram objeto de nossa análise utilizamos os bancos de dados do Programa Nacional de Livros Didáticos.

A construção metodológica do trabalho seguiu uma série de passos para sistematização da pesquisa. Como etapa inicial promoveu-se a leitura e seguida análise de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Médio, escolhida dentre as obras utilizadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino Médio no município de São Luís, Maranhão que tenham sido avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Uma consulta aos documentos relativos ao Plano Nacional do Livro Didático apontou obras com maior recorrência de utilização em estabelecimentos de ensino na referida cidade, o que motivou a escolha dos títulos.

Ao longo dos séculos variadas instituições religiosas, políticas ou culturais detiveram a legitimidade de transmitir os saberes socialmente reconhecidos, cabendo na atualidade à escola a primazia neste sentido. Nas últimas décadas a comunidade científica testemunha o desenvolvimento de pesquisas que contribuíram para a observação das disputas entre os atores sociais no contexto da educação. Nota-se de modo explícito as

⁵O artigo intitulado *LETRAS NEGRAS: as contribuições da literatura para aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino médio* foi publicado na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - Volume 2, número 5, Jul. 2011 - Out. 2011. Posteriormente, o prosseguimento da pesquisa possibilitou a produção em parceria com uma integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do artigo *Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais*, publicado na Revista História Hoje, da Associação Nacional de História (cf. PINTO DOS SANTOS, SOUZA, 2012).

relações tradicionais entre o conhecimento e as formas de transmiti-lo, bem como seu papel na manutenção das tradicionais estruturas políticas existentes. O ponto chave da atuação desses trabalhos é fazer ao mesmo tempo anúncios e denúncias dos mecanismos que transformam um espaço formativo em um espaço de reprodução de estruturas de dominação e controle sociais.

Esse novo paradigma teórico-metodológico dará início a uma dicotomia que ampliará o debate acadêmico, tendo repercussões visíveis até os dias de hoje. Em oposição às já estabelecidas teorias tradicionais sobre a educação, voltadas à prescrição de fórmulas e modelos para a criação de estruturas curriculares e à catalogação de procedimentos que garantissem a eficácia na sua aplicação, surgem estudos preocupados com a contestação do status quo e com sua responsabilização pela persistência das iniquidades sociais apesar (ou em virtude) de todo o desenvolvimento científico e material alcançado pela humanidade. É uma visão de estudos que, mesmo quando não possuem como enfoque principal discutir especificamente as relações raciais na educação, apoia os teóricos que se atêm de maneira mais aprofundada nesse objeto de estudo, pois reforça a ideia de que a escola não é um espaço neutro como se supunha (ou se é levado a supor), mas representa os interesses políticos de determinados grupos.

Os indivíduos que passam por um processo formativo que justifica sua opressão acabam eles mesmos se tornando cúmplices e reprodutores dessa opressão, pois introjetam os valores discriminatórios que permeiam a cultura legitimada da região que habitam. A naturalização da opressão pelo próprio oprimido e a aceitação do direito do opressor em exercê-la é condição sine qua non dos regimes políticos que se amparam nas desigualdades sociais, sejam elas de caráter étnico, racial, de gênero, de origem regional ou nacional, religioso, etário ou ideológico, por exemplo. Se o poder estabelecido consegue prescrever satisfatoriamente sua ideologia de maneira que os grupos marginalizados reconheçam seus algozes como o ideal a ser seguido, conseguirá mais facilmente preservar sua posição, pois as tensões, se não podem ser completamente erradicadas, são mitigadas a ocorrências esparsas ou pouco representativas. É daí que surge a relevância de paradigmas curriculares emancipatórios que balizem práticas pedagógicas que primem pela reflexão e pela luta que conduza rumo à equidade, à liberdade e à justiça social. Que em vez de desumanizar levem à transformação social apesar das resistências e tentativas de desmoralização dessas iniciativas por aqueles que historicamente obtêm privilégios oriundos das relações de violência física e simbólica. Esses grupos necessitam atingir a

compreensão de que não serão as camadas hegemônicas que irão promover a mudança, pois as elites dirigentes não têm esse interesse.

Lançar um olhar sobre parte da extensa produção intelectual que vem sendo relacionada ao longo do tempo por estudiosos e profissionais para fundamentar a educação é de vital importância caso se queira realizar uma prática pedagógica transformadora, sobretudo quando estamos visando o fim das profundas desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira. Apenas um sólido arcabouço ideológico e um fazer reflexivo poderão servir como contraponto aos argumentos falaciosos embasados pelas ideias preconceituosas do senso comum, que ainda hoje encontram amplo espaço de reprodução em determinados meios por parte de educadores, gestores e/ou redes.

Para fundamentar a análise das representações das relações etnicorraciais nos livros didáticos de Língua Portuguesa decidiu-se tomar como base a Análise de Conteúdo, aporte teórico-metodológico que oportuniza através de uma leitura sistematizada dos discursos chegar aos sentidos implícitos do texto, justamente onde se encontram costumeiramente expressões de caráter racista evitar uma explanação meramente descritiva dos livros didáticos. Partimos da obra de Bardin, principal autor dessa teoria, seguindo uma revisão de literatura pautada nos estudos que dão continuidade à teoria.

Bardin (1988) aponta a importância de buscar tanto quanto possível unidades que permitam codificar e compreender os sentidos explícitos e implícitos nos textos a serem analisados. Dentre essas unidades podemos destacar a unidade de contexto e a unidade de registro como aquelas que podem dar início à sistematização das mensagens. A unidade de registro visa buscar os menores segmentos possíveis de conteúdo, de maneira a estabelecer núcleos de categorias de acordo com as variadas dimensões que eles apresentem. A unidade de contexto agrupa os registros já agrupados anteriormente atribuindo-lhes correlações entre si. Desta forma é possível delimitar e expandir tanto quanto necessário ao estudo as reflexões sobre os discursos que compõem o objeto.

É estabelecido também que a partir dos objetivos da pesquisa em curso e do desenvolvimento dos resultados obtidos é necessário classificar elementos em categorias, impondo uma investigação no que se refere a seus pontos de aproximação. O que existe em comum entre uns e outros vai permitir uma série de agrupamentos, mas sem impedir que critérios diferentes de analogia sejam estabelecidos, considerando diferentes procedimentos de repartição dos dados (idem). Após analisar os livros didáticos que constituem o objeto da

pesquisa seguindo o roteiro de procedimentos metodológicos que compõem a Análise de Conteúdo buscou-se identificar o tratamento dado à população negra nas obras escolhidas.

Esta teoria é interessante para a execução do trabalho de analisar a presença de preconceito racial em textos de qualquer natureza pelo fato de ter em seu arcabouço procedimentos sistemáticos e objetivos que buscam inferir como são descritas as mensagens produzidas e recebidas não de uma maneira leiga, mas com vistas aos elementos subjacentes que só possam ser apreendidos depois de repetidas interpretações. A análise de conteúdo oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, polos distintos, e por vezes vistos como desarticulados, da investigação científica, mas aqui vistos como igualmente relevantes para impor um corte entre as intuições iniciais que encaminhem o trabalho rumo às interpretações mais definitivas (cf. CAPPELLE, MELO, GONÇALVES, 2011).

O que se pretende partindo dessa opção metodológica é seguir o roteiro de trabalho sistematizado por Rocha & Deusdará (2005) como proposta às investigações que adotem a Análise de Conteúdo como seu referencial de procedimentos que desvendem a realidade. Dando prosseguimento, como já dito anteriormente, a uma primeira leitura dos textos a serem utilizados como fonte para a problematização apresenta-se a orientação para que o pesquisador transforme suas inquietações iniciais em hipóteses que originem as categorias a serem analisadas. Ressalta-se a importância de articular as significações pertinentes a cada uma dessas categorias a fim de traçar qualitativamente a releitura da realidade que compõe o objeto de estudo⁶ (ROCHA; DEUSDARÀ, 2005).

Para contribuir na formulação das categorias de análise foi necessário apreender os conceitos fundamentais utilizados para problematizar as relações raciais na sociedade brasileira conforme veremos adiante. A busca por elementos chave que componham um determinado conjunto de pensamentos sobre a questão etnicorracial é uma concepção que se coaduna com a conclusão de Carlos Moore (2007) de que as estruturas hierarquizantes dos grupos étnicos nas sociedades nos mais variados momentos históricos se ampara em pressupostos religiosos, filosóficos e científicos para justificar noções de superioridade dos grupos politicamente hegemônicos e a inferioridade dos grupos socialmente marginalizados. No caso específico do Brasil, considerando que a população negra sempre foi numericamente

⁶ A efetivação dessa trajetória na presente pesquisa será mais profundamente desenvolvida no capítulo relativo à análise das obras escolhidas (Capítulo 3: A Educação das Relações Etnicorraciais no Contexto dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa).

mais representativa que a população branca foi ainda mais necessária a difusão do que o autor chama de “mito-ideologia”, entendido como “clivagem composta por ‘identidades’ inconclusas, flutuantes, e desconexas, que têm como ‘imposição’ o referencial normatizador” (MOORE, 2007, p. 200 – 201). Esse pensamento surge com o objetivo de convencer aqueles a aceitar e legitimar sua própria dominação. Estabelecendo uma ligação entre os postulados de Moore e os esquemas explicativos fruto das contribuições de outros pensadores explicita uma série de referenciais normatizadores de uma ordem social baseada a manutenção de desigualdades que se confundem com as gradações fenotípicas e de cor.

Traçando um panorama da evolução dos mecanismos de discriminação baseados nesse tipo de critério, o autor interpreta o refinamento das estruturas de poder voltadas para estabelecer a dominação de um povo sobre outro. Seu texto mostra como nos mais diversos períodos eram (e permanecem sendo) estabelecidos pressupostos religiosos, filosóficos e científicos tencionando defender a superioridade dos grupos étnicos detentores (ou pretensamente detentores) da supremacia política sobre os demais grupos étnicos nas relações sociais e produtivas. Segundo ele os grupos hegemônicos constroem políticas para utilizar a legitimidade do Estado para promover mecanismos de contenção, de dissuasão e de repressão para melhor dominar o grupo-alvo subalternizado. Diz ainda que são criadas e difundidas no imaginário social uma série de conceitos destinados a manter uma unidade monolítica do grupo vencedor, que cria para si aquilo que o autor denomina pelo termo “mito-ideologia” para acreditar (e fazer com que os outros também acreditem) numa pretensa superioridade ao passo em que atomiza e pulveriza qualquer tanto quanto possível a coerência grupal do grupo-alvo vencido, que passa a aceitar sua condição inferiorizada (cf. Moore, 2007).

Um dos elementos estruturantes nessa construção das relações raciais é a ideia de miscigenação generalizada da população. Fundamentalmente a mestiçagem vai ser vista para além de seu viés meramente biológico, sendo encarada como um processo de posicionamento identitário que mobiliza os indivíduos tanto quanto possível de acordo com seus traços físicos apartados do grupo inferiorizado e inseridas no grupo hegemônico. Um caráter eugenista de pensar a população incentiva o embranquecimento físico, cultural e político nas inter-relações individuais e coletivas na sociedade, vista pelos teóricos como hierarquicamente racializada.

no Brasil o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara. [...] A política e a ideologia de branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua

identidade, transformando-se cultural e fisicamente em brancos. (MUNANGA, 1999, p. 93 – 94)

A mestiçagem como ideologia pulveriza as identidades raciais, sobrepondo-as por uma identidade nacional que nega a historicidade de conflitos. O processo é reconhecido como ambíguo, exigindo constantes reflexões daqueles vitimados por suas injustiças. Seu papel é contribuir para que a população negra se reconheça como inferior e almeje se igualar ao padrão eurocentrado, considerado superior.

A partir dessa visão, temos também a necessidade de identificar uma conceituação para cultura, sobretudo no que concerne à cultura negra, vista como uma realização humana comprometida com a expressão das singularidades inerentes aos indivíduos ou aos grupos a que pertence. Sua importância é justamente atuar na construção de identidades e alteridades, fazendo com que o reconhecimento de “quem somos nós” e de “quem são os outros”. (SODRÉ, 1988). Considerando o contexto de discriminações e de violências sofrido pela população negra, a preservação e valorização da própria cultura representa um ponto extremamente relevante a ser levado em conta.

A dissertação conta com três capítulos de desenvolvimento, além da presente introdução e de sua conclusão. O primeiro capítulo intitula-se “As Contribuições do Movimento Negro para a Construção da Educação das Relações Etnicorraciais”, onde buscou-se contextualizar historicamente como o Movimento Negro tem reivindicado ao longo das últimas décadas a inserção nos currículos escolares da rede oficial de Educação Básica conteúdos como a História da África e dos Africanos, a luta da população negra no Brasil, a cultura negra nas suas mais diversas manifestações, a contribuição dos afro-brasileiros na formação da sociedade nacional dentre outros pontos excluídos ou pouco visibilizados em sala de aula.

O segundo capítulo intitula-se “A Educação das Relações Etnicorraciais a Partir da Lei 9.394/1996” e pretende discutir de que maneira o aparato legal e as políticas públicas de Educação vêm abordando a Educação das Relações Etnicorraciais, desde as primeiras citações em outras leis anteriores, passando pela LDB e pela Lei 10.639/2003 até chegar às regulamentações específicas do tema. Esta análise é necessária não apenas para compor uma fundamentação teórica ou para expor a revisão de literatura estabelecida para a pesquisa, constituindo uma contextualização sociopolítica da realidade que envolve a construção do objeto.

“A Educação das Relações Etnicorraciais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa” é o título do terceiro capítulo. Inicialmente abordaremos a atuação do Plano Nacional do Livro Didático na seleção, aquisição e distribuição dos livros didáticos para os alunos das escolas da rede pública, não somente como um processo de licitação e compra de materiais, mas debatendo a relevância deste programa na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada e livre de preconceitos. No subtópico “Análise de Conteúdo da Educação das Relações Etnicorraciais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio” será feita a análise dos dados colhidos durante a pesquisa, expondo as interpretações dos textos presentes nas coleções estudadas seguindo a metodologia descrita anteriormente.

Na Conclusão sistematizaremos as considerações decorrentes do diálogo entre o aporte teórico que orientou previamente a pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a sua aplicação, contexto observado acerca da realidade do objeto de estudo e as reflexões decorrentes da interpretação dos dados colhidos nos livros didáticos analisados, considerações estas que visam efetivamente acrescentar novos saberes sobre a educação das relações etnicorraciais, possibilitando a realização de estudos futuros que problematizem a mesma temática.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

2.1. Escravização e Quilombismo no século XIX

A luta histórica da população negra por sua plena cidadania atribui desde seus primórdios um grande destaque ao combate contra as ideologias construídas para justificar a hierarquização dos grupos humanos com base em seu pertencimento étnico. A formação dos Movimentos Sociais Negros incorporou dentre suas reivindicações a luta por educação pública de qualidade por acreditarem que a escolarização contribui para o fim do racismo e a construção da igualdade racial. No presente capítulo buscaremos levantar essa trajetória de formulação dessas exigências comuns por políticas públicas na área da educação mesmo considerando a diversidade de enfoques na busca de valorização dos afrodescendentes.

Durante o período escravista a busca pelo direito de acesso da população negra à educação era dificultada, pois existiam textos legais que coíbiam a admissão de escravizados nos estabelecimentos de ensino através de artigos que, inclusive, colocavam-nos ao lado de pessoas acometidas por doenças contagiosas (cf. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854), demonstrando não só um desejo de manter a população negra em sua posição de privação de cidadania como também um julgamento que compara o pertencimento étnico deste grupo a uma doença e a convivência entre diferentes grupos como algo prejudicial ao seguimento hegemônico. Tratava-se de um obstáculo a mais para o combate às explorações sofridas ao longo o período da escravidão.

Apesar disso, é importante ressaltar a existência de ações no sentido de resistir a essa interdição formal por meio de variadas práticas de acordo com a região e a posição socioeconômica dos envolvidos. Araújo & Silva (2005) demonstram os negros escravizados desafiavam a hostilidade dos senhores articulando-se em grupos de resistência cultural que, dentre outras atividades, contribuía para a formação daqueles que tencionavam aprender a ler, escrever, calcular e dominar variados idiomas. Observam inclusive que as mobilizações desta natureza por vezes incluíam também as mulheres, atitude bastante avançada em relação à educação formal, à época quase que exclusivamente voltada para o sexo masculino.

Um caso específico de valorização da educação por parte de movimentos negros ainda durante a escravidão registrado tanto por documentos oficiais do período imperial quanto pelos relatos orais registrados pela produção científica posterior é o do quilombo da Lagoa Amarela, liderado por Negro Cosme no interior do estado do Maranhão durante o século XIX. Povoamento formado por cerca de três mil pessoas libertadas das fazendas localizadas nas imediações da então comarca de Brejo, constitui a mais exitosa experiência de resistência quilombola afromaranhense, tendo conseguido desestabilizar o *status quo* vigente. Cosme não se restringia aos papéis de líder militar, político e religioso, mas também exercia as funções de lide intelectual ao criar durante a guerra da Balaiada⁷ uma escola na comunidade.

2.2. O princípio do século XX: Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro

No pós-abolição podemos ressaltar o surgimento da Imprensa Negra como marco de busca pela educação. Verificada principalmente no estado de São Paulo, o movimento abrange diversas publicações de periodicidade e duração variáveis, mas que tinham em comum a denúncia das discriminações e violências sofridas pela população negra urbana, dada a invisibilidade do tema nos grandes jornais. A temática mais representativa desses jornais era a busca pela conscientização, o enfrentamento dos mecanismos de segregação racial e a noção de que a formação possui papel central para a ascensão social do negro (cf. GOMES, 2005).

Esses jornais eram inicialmente em sua maioria vinculados às associações culturais, e gradativamente foram tomando um caráter menos específico em relação a tais instituições e cada vez mais abrangentes em relação ao contexto geral das relações raciais na sociedade brasileira. Gonçalves e Silva (2000) identificam nos periódicos das décadas de 1920 e 1930 um marcante incentivo à alfabetização, à instrumentalização para o mercado de trabalho, à divulgação de iniciativas de ensino promovidas por docentes e grupos negros, tanto para as crianças quanto para os adultos. Dentre os títulos mais

⁷ Insurreição popular ocorrida entre 1838 e 1841 envolvendo principalmente sertanejos e quilombolas, que lutando por democracia, pela cidadania e contra a pobreza, a escravidão, a injustiça social e o recrutamento forçado promovido pelo exército imperial. Iniciada no interior do Maranhão, teve efeitos no Piauí e no Ceará. Dentre seus principais líderes destacaram-se o vaqueiro Raimundo Gomes, Francisco Ferreira (conhecido como Balaio) e o líder quilombola Negro Cosme. A revolta foi reprimida pela atuação do então presidente da província Luís Alves de Lima (futuro Duque de Caxias), que ofereceu anistia aos revoltosos que prendessem as tropas quilombolas de Cosme (cf. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2001).

representativos os autores destacam os jornais *O Alfinete*, *O Kosmo*, *A Voz da Raça*, *O Clarim d'Alvorada*, cujas contribuições deram um enfoque específico à mobilização dos afrodescendentes. Podemos considerar como uma continuação e ao mesmo tempo aprofundamento da ideia levantada durante o período escravista que atribui à educação o papel de arma contra o racismo e as manifestações de discriminação racial, sendo fundamental “para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos” (Gonçalves e Silva, 2000, p. 140).

No mesmo período surge a Frente Negra Brasileira, considerada entidade pioneira do Movimento Negro contemporâneo no país. A exemplo dos demais grupos, a educação assumia papel central em seus programas e ações, resultando em um amadurecimento da mobilização antirracista. Ao longo de sua trajetória conseguiu grande repercussão local (e posteriormente nacional), o que viabilizou a articulação de candidaturas para cargos eletivos. A experiência de lançamento da candidatura orgânica de Arlindo Vieira à Constituinte de 1933 culminou no registro da Frente Negra como um partido político em 1936, o que poderia ter levado a uma inserção das demandas da população por políticas públicas contra as desigualdades raciais menos tardia do que veio a ocorrer, mas o fechamento dos movimentos sociais pelo Estado Novo encerrou oficialmente seus trabalhos (cf. NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000).

Ao longo de sua existência a Frente Negra Brasileira montou uma escola elementar e incentivou cursos de alfabetização e profissionalizantes com vias de contribuir para o progresso socioeconômico e a inclusão daqueles que mesmo após o fim da escravidão permaneciam na camada subalternizada. O oferecimento desses serviços configurava uma espécie de reparação paliativa, que combinada com as reivindicações do grupo objetivava fazer com que o poder público assumisse o protagonismo no oferecimento de políticas similares (ANDREWS, 1998). Trata-se de um tema que era tão caro à instituição que constava artigos específicos em seu estatuto e um departamento em sua estrutura organizacional, o Departamento de Instrução e Cultura, além de subvencionar cursos de alfabetização de adultos, cursos profissionalizantes, dentre outras atividades. O entendimento era de que para promover a conscientização política da população negra sobre as ideias antirracistas seria norteadora da emancipação coletiva.

Barbosa (1998) cita o artigo 3º do Estatuto da Frente Negra Brasileira, que fala sobre seus campos de atuação visando “à elevação moral, intelectual, artística, técnica,

profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra” (Estatuto da Frente Negra Brasileira apud Barbosa, 1998; 110). Para executar tal objetivo o parágrafo único prevê a criação de escolas técnicas e de ciências e artes, oferecendo espaços de estudo e capacitação que oferecessem ou complementassem a escolarização formal de uma população à época majoritariamente analfabeta devido à ausência de políticas públicas específicas de inclusão dos negros e das negras no ambiente escolar. A educação era vista como parte principal do desenvolvimento da conscientização política almejada pela instituição.

Ainda durante o período da ditadura Vargas surgiu um grupo do movimento negro que teve grande importância na construção da educação das relações etnicorraciais, que por ter uma atuação eminentemente cultural sofreu menos com a proibição de organização social existente na época⁸. Fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro prosseguia o histórico de lutas contra a discriminação racial. Inserindo a cultura como seu principal campo de atuação para a emancipação da população negra, buscava integrar essa população no contexto da arte dramática. Caracterizando-se como um grupo de teatro formado unicamente por pessoas negras, teve seu escopo de trabalho ampliado pela necessidade de formar artistas e profissionais de apoio dentre uma população de origem humilde composta por empregadas domésticas, operários, motoristas e outros trabalhadores modestos (Nascimento, 1980).

A histórica exclusão da população negra do ambiente escolar foi sentida de maneira ainda mais impactante pelo grupo, pois muitos dos integrantes não eram alfabetizados. Para superar esse obstáculo foram organizadas aulas, que não se restringiam ao letramento linguístico, trabalhando também a formação política e identitária. Existiam inclusive experimentações que transformavam o palco no local das aulas que possibilitavam aos negros refletir sobre a questão racial e a sua marginalização na sociedade brasileira (Nascimento e Nascimento, 2004).

⁸ Hall (2011) observa que para a população negra a cultura tem uma importância política de mobilização contra a dominação dos grupos etnicorraciais socialmente hegemônicos por atuar na formação de identidade positivada apesar dos preconceitos historicamente difundidos.

2.3. As décadas de 1970 e 1980: Movimento Negro no contexto de reabertura política

O contexto de reabertura política iniciado na década de 1970 e aprofundado nos anos de 1980⁹ que oportunizou a rearticulação dos movimentos sociais foi o início para uma longa (e ainda inacabada) sequência de vitórias no que concerne à formulação de documentos oficiais e de políticas públicas que responsabilizam o Estado brasileiro a assumir uma postura ativa na erradicação das seculares e persistentes desigualdades raciais verificadas no país.

Uma das entidades surgidas nesse momento foi o Centro de Cultura Negra do Maranhão, primeira organização do Movimento Negro contemporâneo no estado. Tem atuado com projetos pautados no combate ao racismo, no fortalecimento da identidade negra e na valorização da cultura de matriz africana desde a sua fundação no ano de 1979 (cf. SOUZA, 2012). Suas atividades ocorrem não só na sede da entidade, mas também em outras regiões da periferia da capital maranhense ou em cidades do interior do estado, sobretudo nas comunidades remanescentes de quilombos com ações de caráter educativo, político e cultural. A partir daí são reivindicadas políticas públicas que assegurem os direitos humanos.

Estatutariamente o Centro de Cultura Negra se estrutura em programas que desenvolvem eixos específicos da questão racial. Souza (2013) compreende a instituição como um espaço de educação não-formal que transmite conhecimentos historicamente excluídos do currículo hegemônico. A prática de projetos oriundos de grupos de diferentes culturas e trajetórias sociais reforça suas identidades coletivas. Dinâmicas mais tradicionais como palestras e oficinas são combinadas com outras como rodas de conversa, atividades culturais, vivências práticas, dentre outras possibilidades que os espaços extra-escolares oferecem, proporcionando uma concepção mais globalizante acerca da temática. Para esse propósito destaca-se o Programa Cultura e Identidade Afrobrasileira, que objetiva “o fortalecimento da identidade e auto-estima negra a partir da cultura afro-maranhense” (SOUZA, 2013, p. 32), compondo-se em grupos artísticos que formam através de saberes como a música, a dança ou o acesso a outros saberes culturais.

⁹ Hasenbalg (1995) observa que entre 1964 e o final da década de 1970 ocorreu um refluxo dos movimentos sociais em geral no Brasil por conta do período de ditadura militar. As organizações do movimento negro com orientação explicitamente mais política tiveram sua atuação dificultada, havendo também um desestímulo à discussão acadêmica sobre as relações raciais na sociedade brasileira por meio da aposentadoria compulsória de diversos pesquisadores do tema.

2.4 A década de 1990 e a Conferência de Durban

A forma escolhida para reivindicar os direitos foi a organização de fóruns e seminários, como o III Encontro de Negros das Regiões Sul e Sudeste, em Vitória (ES) no ano de 1990, o III Encontro de Negros da Região Centro-Oeste, em Cuiabá (MT) no ano de 1991, e o Seminário Nacional “O Papel da CUT (Central Única dos Trabalhadores) no combate ao Racismo” (cf. Santos, 2007, p.165), eventos em que a militância e a intelectualidade negras formularam suas demandas e articularam-se junto a outros setores dos Movimentos Sociais para encampar a pressão ao Estado brasileiro por políticas públicas de combate ao racismo e à discriminação racial no interior de nossa sociedade.

No ano de 1992 surge na capital maranhense o grupo intitulado Quilombo Urbano, movimento voltado para a mobilização e conscientização da juventude negra moradora de bairros de periferia da cidade e pertencente à camada de baixa renda engajando-se na cultura Hip Hop¹⁰. A construção das identidades coletivas dos ocupantes de espaços urbanos periféricos é produto da organização tendo como parâmetro a classe e a etnia. O *Hip Hop* caracteriza-se pela crítica e desconstrução de valores hegemônicos buscando edificar uma consciência de transformação da realidade (MARTINS, 2005).

Utilizando o *Hip Hop* para promover um processo de formação o Quilombo Urbano organiza a juventude com um arcabouço ideológico que envolve o pensamento de demarcação das especificidades da população afrodescendente. Para isso a entidade congrega tanto militantes individuais quanto grupos político-artísticos. Projetos envolvendo temas como drogadição, orientação sexual, segurança, políticas públicas, relações raciais por meio de debates, palestras, oficinas, fóruns, passeatas, rodas de conversa, além das próprias produções culturais (SANTOS, 2007).

¹⁰ Manifestação cultural composta por expressões artísticas contemporâneas oriundas das comunidades negras dos Estados Unidos que influenciou a forma de organização da juventude de periferia em várias regiões ao redor do mundo. Utiliza as letras das músicas de *Rap*, a noção de corporeidade e os passos de dança do *Break* e a iconografia do Grafite para conscientizar sobre os efeitos das desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade atual (FÉLIX, 2005).

Apesar da importância desses e de outros eventos, é inegável que o momento mais significativo da década de 1990 foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995 em Brasília. Realizada na data do assassinato do líder quilombola Zumbi dos Palmares, a marcha foi um movimento de amplitude nacional que contou com a presença de mais de 30 mil pessoas unidas para combater os efeitos nefastos da discriminação racial e reivindicar políticas emergenciais para atender a população negra (ENMZ, 1996).

Das discussões encaminhadas formularam-se as grandes bandeiras de luta do Movimento Negro dali em diante, levando às duas reivindicações principais já citadas. A repercussão do evento tomou tal dimensão que chamou a atenção do então presidente da República. Esse encontro foi de vital importância para a sociedade afro-brasileira, pois teve um caráter efetivamente propositivo. Mais que a revolta por conta de uma realidade de desigualdades, a Marcha foi um momento de deliberações no sentido de viabilizar a transformação dessa realidade.

Mais uma vez as lideranças dos Movimentos Sociais Negros denunciaram ao governo brasileiro a discriminação racial, bem como condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, as lideranças negras dos Movimentos Sociais Negros não ficaram só nas e com as denúncias, elas entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. (SANTOS, 2007, p.166)

Esse documento se articula com políticas nos eixos de Democratização da Informação, Mercado de Trabalho, Educação, Cultura e Comunicação, Saúde, Violência, Religião e Terra (cf. ENMZ, 1996). A luta pela inclusão da população negra na rede de educação formal corresponde, sem sombra de dúvida, à principal bandeira a partir desta década, seja no campo da melhoria da qualidade da educação como um todo, seja na inclusão da temática racial e da cultura negra nos currículos escolares ou nas ações afirmativas para a população negra nas universidades. O contexto que se seguiu terminou por servir como preparação do Brasil para participar da Conferência de Durban contra o Racismo, a Xenofobia e Discriminações Correlatas, realizada no ano de 2001 na África do Sul, em que o Estado brasileiro reconheceu a persistência do racismo no país e se comprometeu a tomar medidas no sentido de erradicá-lo.

Uma experiência surgida também na década de 1990 é a dos cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, que objetivando aumentar a representatividade desses grupos entre o alunado do ensino superior, formaram redes nos bairros de periferia de

diversos estados brasileiros. Iniciativas nesse sentido foram promovidas tanto por grupos do Movimento Negro quanto por universidades, trazendo um viés amparado pelas políticas de ações afirmativas promovidas internacionalmente¹¹. Uma característica marcante desses cursos é o voluntariado docente, demonstrando que a solidariedade e a busca pela integração efetiva do grupo etnicorracial inerentes a tal ação de militância contra o racismo e a favor da construção de um maior senso de pertencimento étnico (SANTOS, 2005).

Uma abordagem no sentido de inserir no currículo escolar temas referentes às bandeiras históricas da população negra busca romper com “a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo” (SILVA, 2005). As análises acerca da prática da educação das relações étnico-raciais por parte de diversos autores têm comprovado que os materiais didáticos apresentam referências negativas, que reproduzem os estereótipos pejorativos costumeiramente atribuídos à população negra. Verifica-se que um grande número de livros didáticos reproduz como verdades científicas estereótipos preconceituosos, cristalizando a autorrejeição e a baixa autoestima na subjetividade do grupo estigmatizado. O resultado é a aceitação de sua subalternização e o desinteresse por organizar-se politicamente contra as injustiças sociais sofridas, legitimando as estruturas políticas vigentes.

Como uma das formas de lutar contra esse processo de discriminação, o Movimento Negro, fundamentado na compreensão de que a educação é a base sobre a qual estrutura-se a forma de pensar e agir de um povo, nunca deixou de ter no seu corpo de reivindicações a plena inserção da população afro-brasileira no ambiente escolar. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com a quase universalização da oferta de vagas às crianças e aos jovens atingida nos últimos anos, permanecem as lutas nesse sentido, pois simbolicamente a escola perpetua a discriminação verificada no resto da sociedade. Ainda é de vital importância discutir o processo de colonização intelectual a que estudantes negros estavam submetidos, as consequências danosas dos conteúdos racistas dos currículos escolares, livros didáticos, bem como as discriminações raciais

¹¹ Medidas tomadas pelo poder público ou pela iniciativa privada de combate às discriminações por raça, cor, etnia, origem geográfica, gênero, orientação sexual, religião, idade, deficiência física, dentre outras, buscando mitigar desigualdades historicamente construídas de acesso a bens sociais, sobretudo (mas não unicamente) à educação e ao mercado de trabalho (cf. SANTOS, LOBATO, 2003). Nascimento (2007) salienta a atuação dos pré-vestibulares para negros e carentes enquanto política de ação afirmativa voltada para universalizar o direito de acesso ao ensino superior, democratizando as relações raciais.

sofridas pelos alunos negros no ambiente escolar, entre outras manifestações (cf. SANTOS, 2007).

Uma legislação educacional que se omite de discutir as relações etnicorraciais na sociedade brasileira acaba por contribuir para a persistência de conteúdos curriculares e de metodologias de ensino que reproduzam ideologias preconceituosas. O acontecimento histórico que tornou inadiável uma mobilização com vistas para o combate às desigualdades raciais no campo da educação na agenda pública do Estado brasileiro foi a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban, na África do Sul. O documento final determinou que as nações signatárias reconhecessem a necessidade da elaboração de currículos e de materiais didáticos que reflitam a plenitude de sua diversidade étnica, sob pena de institucionalmente promoverem a discriminação racial (cf. MUNANGA, 2005).

A Declaração e Plano de Ação adotados na Conferência (ONU, 2001) traz a educação como um meio de efetivar várias das políticas sugeridas com vistas para a superação do racismo. A educação é tida como fator determinante para a disseminação de valores e comportamentos livres de racismo, xenofobia e intolerâncias correlatas e para a promoção do respeito às diversidades. É ressaltada não apenas a importância da educação escolar (reconhecida como veículo de eliminação das desigualdades) como também a educação não-formal oriunda dos contextos familiares e de outras instituições sociais.

O evento fez que se alterasse radicalmente o panorama da luta antirracista no Brasil. A conferência teve como consequência uma série de mudanças na postura do Governo Federal, com importantes conquistas no princípio do século XXI. O tema da discriminação racial, sobretudo no ambiente escolar, foi incluído na agenda nacional, com o próprio presidente da República assumindo a necessidade de implementar políticas públicas para a erradicação das desigualdades raciais na sociedade brasileira (cf. MUNANGA, 2005).

3. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS A PARTIR DA LEI 9.394/1996

3.1 Da Constituição de 1988 à Lei 9.394/1996: os antecedentes

O primeiro documento oficial que pode ser citado é justamente o mais importante texto desta natureza: a Constituição Federal de 1988. Destinada a instituir um Estado democrático de direito fundamentado na dignidade da pessoa humana com vistas a promover a cidadania. Esta temática é colocada já no artigo 1º e retomado em diversos outros, dentre os quais destacamos como 3º, 4º, 5º, 7º, 23, 37, 43, 145, 165, 170, 201 e 204, uma determinação de que as instituições governamentais devem assumir uma postura de protagonismo no que concerne à eliminação de preconceitos, discriminações e desigualdades persistentes no país (cf. BRASIL, 2012).

A Seção I do Capítulo III da Constituição trata especificamente da educação. Em seu texto estão colocados artigos que a apresentam como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida em colaboração com a sociedade com vistas a preparar para o exercício da cidadania. Seu caráter emancipatório é reflexo de princípios como a igualdade de condições ao acesso, a liberdade de pensamento, o pluralismo de ideias, garantia de qualidade e da gratuidade do ensino oficial oferecido pelo poder público (cf. BRASIL, 2012). Evidentemente que a expressão de tais valores no texto não é suficiente para eliminar a existência de desigualdades e discriminações no âmbito da educação brasileira, mas configura um importante avanço ao trazer um reconhecimento da imperiosa necessidade de erradicação de tais manifestações de injustiça social.

Isso mostra um reflexo das tentativas de penetração das demandas populares no aparato legal e as contradições que o Estado assume, pois ignora suas próprias convenções quando não for conveniente aos grupos dirigentes, mesmo nos regimes supostamente democráticos, teoricamente baseados em instituições sólidas voltadas para buscar o bem comum. Se no jargão popular brasileiro diz-se que existem “leis que pegam” e “leis que não pegam”, é interessante refletir a respeito do que leva artigos de tão grande relevância a permanecerem como “letra morta”. No caso de sociedades em que as

desigualdades perpetuam-se historicamente, sendo verificada a manutenção das mesmas posições apesar de oficialmente não mais existirem as barreiras à mobilidade é necessário repensar até que ponto as ideologias oficialmente abolidas realmente foram apagadas da prática social.

Partindo dessa exigência constitucional é preciso levantar esta questão: o acesso e a permanência ao ambiente escolar conservam-se imunes às especificidades dos diversos grupos sociais? Ou seja, é possível dizer que as desigualdades sociais (inclusive raciais) não interferem na formação dos indivíduos? Se os estudos críticos em geral já apontaram para uma resposta negativa, as pesquisas específicas sobre as relações étnico-raciais na educação reforçam essa direção. O Brasil conta com uma extensa bibliografia, na qual se destacam os trabalhos acadêmicos como os de Araújo & Silva (2005), Cavalleiro (2001), Domingues (2005), IBGE (2010), Munanga (2005), Nascimento (2007), Paixão (2008), Santos (2007), entre outros, demonstrando que as desigualdades raciais, sobretudo no que concerne à discriminação no ambiente escolar e no mercado de trabalho, têm severo impacto negativo para a população negra. Se já é percebida a transposição da exclusão deste grupo na sociedade em geral para a escola em particular, faz-se necessário buscar mecanismos ideológicos e pragmáticos que insiram esse debate na sala de aula.

A efetivação daquilo que vem exposto na Carta Magna depende da promoção de políticas educacionais especificamente direcionadas para a superação de estratificações sociais em que os direitos individuais estão subordinados à cor (ou ao gênero, à religião, à origem nacional, à renda, dentre outros aspectos utilizados como critério para excluir as pessoas). Tais políticas passaram por um longo caminho desde a sistematização das demandas pelas populações a serem atingidas até conseguirem sua incorporação ao texto constitucional, mas isso configura apenas um ponto de partida para sua execução, pois são necessárias leis que aprofundem e regulamentem institucionalmente sua aplicação.

3.2 Da Lei 9.394/1996 à Lei 10.639/2003: novos paradigmas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o documento que apresenta a visão oficial de educação a ser institucionalizada pelas redes de ensino públicas e privadas. Seu texto destaca tanto as bases filosóficas que sustentam epistemologicamente o fazer pedagógico no país quanto as diretrizes de execução das políticas que visam sua

plena implementação. Estabelecendo concepções e funções sociais para educação e as responsabilidades e atribuições dos entes governamentais e particulares a LDB possui tamanha relevância que mesmo seus mais de 90 artigos não foram capazes de abarcar toda a complexidade do tema.

Mudanças epistemológicas na concepção das finalidades dos variados níveis de ensino balizam a evolução do texto. A educação é vista enquanto processo contínuo de formação nas dimensões intelectual, cultural, social e humana, e não mais como uma mera instrumentalização para o mundo do trabalho. A exigência agora é que os projetos pedagógicos preparem igualmente para a construção do exercício da cidadania plena e da inserção satisfatória na profissionalização. O Ensino Médio é definido como etapa que finaliza a Educação Básica que aprofunda e ressignifica os conhecimentos apreendidos anteriormente através de metodologias que democratizem o acesso aos saberes e que estimulem atitudes de iniciativa dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Apesar de todo o seu caráter universalista, inclusivo e progressista a LDB em seu texto original pouco contribuiu para eliminação de conteúdos escolares e práticas pedagógicas que estereotipam a imagem do negro. Mesmo que o parágrafo 4º do artigo 26 determine que “o ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2010, p. 23), a brevidade e a ausência de especificação de metas ou de discussões relegam sua efetivação exclusivamente às iniciativas individuais dos educadores pela falta de políticas articuladas neste propósito.

Mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Conferência de Durban já era possível encontrar legislações municipais e estaduais que apresentavam a inclusão da temática racial nos currículos escolares, sendo a maioria delas cerca de uma década anteriores à lei que nacionalmente estabelece a mesma pauta. A exemplo das Constituições Estaduais do Maranhão (Art. 262), da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306) e de Alagoas (Art. 253), as Leis Orgânicas de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI) e do Rio de Janeiro (Art. 321, VII). A este aparato legal podemos acrescentar também as leis Municipais 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju, e a 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo (cf. MEC/MJ/SEPPPIR, 2005) . Essas conquistas pontuais demonstraram os anseios da população negra nas mais diversas regiões do país em torno de uma reivindicação comum.

Nos últimos anos, mais especificamente após a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96) a comunidade escolar brasileira voltou a debater abertamente a importância de uma educação crítica e voltada para que o aluno desenvolva não só a aquisição e o aprofundamento dos conhecimentos propostos, mas também tenha um ambiente que estimule a construção de sua cidadania. Nesta nova visão da aprendizagem, o estudo da linguagem, enquanto processo de socialização, voltou ao foco, pois

é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los (...) que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. (PCN, 1997, p.5).

A nova organização curricular vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se opõe à visão tecnicista da legislação anterior (implantada pelo governo militar em 1971) que separava as aulas de língua portuguesa em três áreas distintas: gramática, literatura e redação. Essas competências eram tão isoladas no currículo que “muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si” (PCN, p. 16), divisão que permanece até hoje, não só no ensino médio, mas também no interesse dos estudantes de licenciatura em letras e na dedicação dos professores que chegam ao mercado. Esta concepção segmentada é considerada pelos estudiosos como uma das causas do fracasso do ensino da língua em todos os níveis: muitos alunos passam da educação infantil para o ensino fundamental sem estarem alfabetizados, e deste para o ensino médio com inúmeras deficiências vocabulares e ortográficas e não conseguem avançar para o ensino superior por não serem capazes de formular uma redação minimamente aceitável para serem aprovados no vestibular.

É importante lembrar que a leitura de mundo e a compreensão do texto são competências fundamentais para qualquer área, pois independente da área em que aprofundará seu interesse intelectual ou profissional, é sempre através dos estudos a respeito das inúmeras manifestações em que se apresenta a linguagem, presentes sempre nas aulas de língua portuguesa, que o indivíduo realiza:

o aprofundamento dos conhecimentos como meta para o continuar aprendendo; o aprimoramento (...) como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo. (PCN, p. 71)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio surgem com o objetivo de sistematizar o currículo escolar nos moldes da legislação vigente, que incentiva uma transmissão de conhecimento de maneira contextualizada, significativa, global e interdisciplinar. Desse modo a educação dotará os estudantes das competências básicas para que possam inserir-se em sua vida autônoma. A mudança estrutural na abordagem dos conteúdos propõe uma formação generalista que desenvolva a capacidade de utilizar os diferentes saberes nas situações em que se mostrarem necessários (BRASIL, 2012). O papel da educação em uma sociedade em que o conhecimento tem importância central nos processos produtivos é compreender de que maneira as atividades simbólicas tornam-se instrumentos de exclusão. A lei determina que sejam incorporados quatro alicerces estruturantes no pensamento pedagógico na contemporaneidade: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Sobretudo os dois últimos eixos, voltados para a construção de si e do outro, relacionando-se assim mais fortemente à questão etnicorracial.

3.3 Da Lei 10.639/2003 aos dias de hoje: a implementação

A Lei nº 10.639/2003 surge como um reflexo dessa histórica reivindicação da população negra por uma educação que não mais apresente influências implícitas ou explícitas de ideologias racistas. Evidentemente uma iniciativa que busca romper com práticas amparadas em seculares estruturas de poder não é aceita nem efetivada sem disputas. Instituir a Educação das Relações Etnicorraciais no Ensino Básico desperta uma série de resistências por parte dos atores sociais envolvidos, sejam elas oriundas da simples omissão ou da aceitação dos conceitos pejorativos que atacam a população negra. Se a “certeza” da inferioridade dos afro-brasileiros é socialmente construída com fundamentos que não raras vezes são reproduzidos em materiais didáticos e nos discursos e ações de professores, gestores e redes de ensino, o esforço para construir uma nova educação que contemple com equidade todos os grupos étnicos presentes na sociedade nacional.

Após mais de um século de reivindicações da população negra organizada exigindo políticas públicas de caráter compensatório do legado da escravidão superada e da discriminação persistente, promulgou-se a Lei nº 10.639, “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” (BRASIL, 2003). Ainda que essa diretriz não possa ser considerada plenamente cumprida, apenas o fato de sua existência já oportuniza uma grande perspectiva de mudança, pois implica o estabelecimento de um canal de diálogo afrocentrado em um ambiente historicamente eurocêntrico. Apenas recentemente tornou-se consenso na Academia a relevância do caráter social do processo ensino-aprendizagem, mas o Movimento Negro já há séculos anseia para seu povo o direito a uma escolarização ampla e de qualidade, por entender que a educação, mesmo que não seja a única via de mitigar tais desigualdades, demonstra relevante papel na busca de uma verdadeira democracia onde todos os grupos étnicos, religiosos, de gênero, ou de quaisquer outras naturezas possam ter seus direitos reconhecidos e respeitados.

A inclusão da temática racial na lei maior da Educação nacional, como já dito anteriormente, abre espaço para a institucionalização de políticas para viabilizar o conteúdo da determinação legal. O estabelecimento de pensamentos e práticas pedagógicas antirracistas passa pela implantação de conteúdos curriculares anteriormente distantes da realidade escolar, mas há tempos propostos pelo Movimento Negro. O Conselho Nacional de Educação promoveu com a finalidade de melhor reconhecer tais reivindicações consultas junto a representantes destes grupos por meio da aplicação de questionários. A partir daí foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana através do Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de Março 2004 e da Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de Junho de 2004, que regulamentam a Lei 10.639/2003 (cf. MEC/MJ/SEPPIR, 2005).

Os documentos acima citados possuem extrema relevância por trazerem a conceituação da Educação das Relações Etnicorraciais devidamente contextualizada por meio do debate do histórico das desigualdades raciais na sociedade brasileira, da apresentação de dados estatísticos que comprovam a persistência de tais desigualdades e da citação das contribuições da produção científica que objetiva analisá-las e das mobilizações políticas empreendidas para fazer sua denúncia. Através de tal procedimento obtém-se uma série de justificativas para o acréscimo destes novos conteúdos.

O Estado se coloca no Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de Março 2004 como promotor e incentivador de políticas reparatórias que garantam de maneira indistinta o

acesso à educação e ao pleno desenvolvimento profissional dos indivíduos e grupos vítimas de injustiças e discriminações. Para isso a educação deve romper preconceitos e privilégios e garantir indistintamente o pleno desenvolvimento enquanto pessoas, cidadãos ou profissionais ao valorizar a diversidade em suas inúmeras manifestações. O sucesso de tais iniciativas depende necessariamente de condições educacionais, físicas, materiais, intelectuais e institucionais favoráveis à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos etnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem de maneira efetiva a história do país apesar de todas as desqualificações que sofrem (MEC/MJ/SEPPPIR, 2005, p. 10-25).

A condução dos objetivos apresentados no Parecer traz como ações concretas de combate ao racismo e às discriminações a serem incorporadas pelos sistemas de ensino, pelos estabelecimentos e pelos profissionais da educação através de princípios pedagógicos que fortaleçam as identidades, os direitos e a consciência política e histórica da diversidade. Dentre os encaminhamentos propostos existe o incentivo da análise crítica das representações dos grupos minoritários feita nos materiais didáticos por parte dos docentes subsidiados por condições de pensarem, decidirem e agirem de maneira responsável frente à construção de relações etnicorraciais positivas no ambiente escolar.

Já a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de Junho de 2004 determinam a observância da temática por parte das instituições de ensino que atuam nos diversos níveis e modalidades da educação brasileira, sobretudo aquelas que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são constituídas no texto como orientações, princípios e fundamentos visando planejar, executar e avaliar a educação. Seu objetivo é construir uma nação democrática que valorize igualmente os diversos grupos etnicorraciais formadores da sociedade brasileira (MEC/MJ/SEPPPIR, 2005).

Recomenda-se aos sistemas de ensino o estabelecimento de canais de comunicação com grupos políticos, culturais e acadêmicos que possam fornecer subsídios para aprofundar a compreensão da comunidade escolar acerca da temática por meio da troca de experiências que instrumentalizem para a formulação de planos e projetos pedagógicos abrangendo os diferentes componentes curriculares. A partir de então será

possibilitado aos sistemas e aos seus respectivos integrantes a elaboração de materiais didáticos que atendam as exigências deste e de outros textos jurídicos.

Longe de permanecer apenas no campo ideológico, o racismo atua efetivamente na vida cotidiana das diferentes populações. As práticas discriminatórias sofridas pela população negra exercem papel determinante como obstáculos à plena vivência de sua cidadania, sobretudo no que concerne ao acesso aos bens sociais como educação e saúde, bem como à sua integração no processo produtivo na busca por postos de trabalho. Dessa forma, o racismo tende a buscar sua autofundamentação, pois usa o insucesso dos povos socialmente minoritários, causado por suas próprias práticas excludentes, como comprovação da inferioridade desses povos. As práticas racistas incluem a desqualificação dos indivíduos de não-brancos na competição pelas posições de prestígio social. Ao mesmo tempo, os processos de recrutamento para posições mais valorizadas no mercado de trabalho e nos espaços sociais operam com características dos candidatos que reforçam e legitimam a divisão hierárquica do trabalho, a imagem da empresa e do próprio posto de trabalho (cf. IPEA, 2008). Uma educação livre de tais ideias e práticas é considerada no escopo das atuais políticas como um ponto importante para a mudança social.

Reconhecendo a lacuna na formação dos profissionais da educação no que diz respeito à construção de uma prática pedagógica livre do racismo o Ministério da Educação prosseguiu o direcionamento de produzir publicações com este propósito. Por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnorraciais*, texto que se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar (muito embora possuindo uma ênfase nos professores) trazendo propostas de práticas de aplicação da Lei. Conceitualmente o documento amplia a função social de uma educação que revitalize a auto-valorização que os setores discriminados da sociedade fazem de si mesmos, sendo imperativa a necessidade de uma educação que debata positivamente as diversidades. Os valores civilizatórios envolvidos na superação dos problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias que remontam ao período escravista (cf. MEC/SECAD, 2006).

Como forma de romper com o tradicional silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais são apresentadas orientações voltadas para variados níveis e modalidades de ensino que compõem a educação brasileira de acordo com suas respectivas especificidades. Essa visão globalizante é necessária para associar os objetivos gerais de cada uma das etapas abordadas com a demanda específica da construção de uma educação anti-racista. Seu

desenvolvimento de maneira cotidiana e transversal deve incorporar a temática ao currículo em todas as ocasiões possíveis, não apenas em ocasiões isoladas, sob risco de manter as visões limitadas que se pretende superar.

No capítulo voltado para tratar especificamente das orientações para o Ensino Médio a publicação parte de um reconhecimento da falta de valorização da temática nos Projetos Pedagógicos de grande parte das redes de ensino. O direcionamento apresentado é de pensar a ação educativa com a intencionalidade e a especificidade coerentes à formação política através da seleção de conteúdos e da organização de situações de aprendizagem que enfatizem o respeito pela dignidade humana, construindo um movimento em que estudar e aprender estabeleçam parâmetros de interação nos quais negros(as) não-negros(as) sintam e experienciem a escola como espaço de acolhida.

O texto apresenta uma série de sugestões de atividades e de referências como forma de aplicar em cada realidade aquilo que foi discutido teoricamente. A importância dessas sugestões está longe de compor um “livro de receitas” ou um “manual de instruções” com modelos pré-fabricados e imutáveis. Sua contribuição é bem mais voltada para despertar reflexões dos docentes para que desenvolvam suas próprias metodologias de acordo com o componente curricular com que trabalham, o perfil de seu alunado, a região em que atuam, dentre outros fatores que possam influenciar sua prática educativa.

A área de conhecimento e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é apresentada como instrumento de análise e reconhecimento dos mecanismos de transmissão do preconceito racial. Esse reconhecimento se dá principalmente por conta da presença das disciplinas que por excelência objetivam compreender (dentre outros elementos) os diversos tipos textuais, possibilitando aos educandos a desconstrução das falácias racistas. Compreender e relacionar os discursos entre si e no âmbito maior da cultura de onde são oriundos viabiliza a problematização dos valores postos implícita ou explicitamente por cada um deles. Cabe ressaltar que não são apenas os textos verbais que podem ser compreendidos por meio pela área, pois a disciplina de Artes debruça-se sobre as expressões culturais em seus diferentes suportes.

Surge uma discussão sobre como os jornais, as revistas, livros, vídeos, propagandas, folhetos a história oral, os panfletos, os provérbios, as gírias, as expressões idiomáticas, assim como os desenhos, as danças, as poesias, os romances, as pinturas, as esculturas, os filmes, as fotografias, as caricaturas, as charges, os vídeos, as letras de músicas podem ser veículos de difusão de ideologias discriminatórias ou civilizatórias. Da mesma

forma, trabalha para o conhecimento das noções de corporeidade e de estética adotados pelos indivíduos da comunidade escolar, podendo ser reorganizado o diálogo consigo mesmos e com o outro, mediando a construção da identidade etnicorracial livre de estigmas. Espera-se que os processos de ensino-aprendizagem atuem na conscientização sobre a importância de analisar os discursos e silenciamentos sobre a questão racial nos diferentes níveis de linguagem.

Por outro lado, as áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias são consideradas igualmente importantes no rompimento de noções apresentando as relações interétnicas como naturalmente desiguais. Espera-se do professor que não se atenha unicamente à transmissão de conceitos de maneira descontextualizada, sob pena de formar cidadãos conformistas e acríticos. O saber deve evoluir para a reflexão de que o conhecimento deve atuar como ferramenta para trazer melhores condições de vida para as populações.

Em mais uma ação articulada tencionando subsidiar estratégias de execução e de acompanhamento da Lei 10.639/2003 os Ministérios da Educação, da Justiça e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605, de 20 de maio de 2008 criaram um Grupo de Trabalho Interinstitucional cuja atuação resultou na publicação das *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Nelas encontra-se uma Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 (cf. MEC/MJ/Seppir, 2008).

Após um período tão longo de difusão de um ideário racista por parte do grupo étnico socialmente hegemônico, a suposta inferioridade da população negra passou a figurar como conceito universalizado e fortemente impregnado na cultura brasileira, sendo até mesmo reproduzida por essa população. Conceitos criados para estabelecer uma sociedade racialmente hierarquizada permanecem no imaginário nacional, sendo naturalizadas as práticas discriminatórias aos indivíduos afrodescendentes. Dessa forma, não chega a surpreender que o racismo esteja presente também no ambiente escolar. As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam, como já reiteramos, que restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial que

desenvolvem a experiência projetos com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos, ainda sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento apesar do proposto as leis já mencionadas.

Como articulação para cumprir seus objetivos o Plano se estrutura a partir de seis eixos, cada um deles contendo um conjunto de metas a serem alcançadas a curto, médio ou longo prazo por meio de ações principais cuja responsabilidade fica a cargo de atores articulados ao Ministério da Educação, tendo como maior desafio o estabelecimento de políticas de Estado que possam se tornar perenes para além da permanência de um ministro, presidente ou grupo, fortalecendo o caráter institucionalizado dessas medidas. A saber, os eixos são os seguintes:

- 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração;) e 6) Avaliação e Monitoramento.(MEC/MJ/Seppir, 2008, p.26)

A metodologia adotada busca levar a temática para além dos programas e projetos fragmentados seguindo rumo ao estabelecimento de Políticas de Estado de caráter perene que articulem instâncias dos três poderes nos variados níveis do poder público. Para estabelecer a complexidade das ações é possível ver ministérios, secretarias estaduais e municipais, redes de ensino particular, professores, gestores, equipes pedagógicas, universidades, institutos de pesquisa, editoras, produtoras de material didático, instâncias de controle social, organizações não-governamentais, grupos culturais, dentre outros entes que possam contribuir para a estruturação, o monitoramento, a revisão e o aprimoramento da educação das relações etnicorraciais.

O eixo 3 é introduzido pelo reconhecimento de que inúmeros materiais distribuídos para as escolas ainda transmitem mensagens perversas que ratificam teorias racistas formuladas para justificar a escravidão, denunciando que ainda hoje mesmo com o avanço do conhecimento científico tais preconceitos encontram ecos na Academia e na escola. A população negra é representada vinculada a posições socialmente subalternizadas e características pejorativas, o que exprime uma desumanização que não surpreendentemente remonta aos tempos em que seus antepassados eram considerados ferramentas de trabalho pertencentes a outrem.

Como forma de construir um novo contexto onde os recursos utilizados pelos professores atendam o que está sendo proposto são apresentadas as metas específicas desta demanda, bem como seus atores institucionais envolvidos e os parceiros com os quais pretendem se articular.

3.1 - Avaliação dos conteúdos (imagens, textos e mídias diversas) dos livros didáticos e paradidáticos inscritos nos programas do Livro do MEC, considerando as Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

[...]

Atores responsáveis: MEC/SEB/Secad.

Parceiros: Anped, ABPN, Neabs, IES, Seppir. (MEC/MJ/Seppir, 2008, p.32-34)

Essa primeira meta do eixo orienta o estabelecimento como critério de avaliação para participação e qualificação nos programas do livro didático a devida presença dos conteúdos da Educação das Relações Etnicorraciais nas obras a serem avaliadas, sendo para isso necessária a inclusão de pesquisadores especialistas na temática nas comissões formadas pelo MEC para a elaboração dos catálogos dos mesmos. É possível depreender que existe aí uma dupla finalidade: incentivar a produção de publicações que abordem a questão de maneira progressista e impedir que o dinheiro público seja utilizado para adquirir material que veicule ideário racista.

3.2 - Fomento à produção de materiais didáticos e paradidáticos por professores(as), educadores(as), organizações do movimento social negro, Ongs, entre outros que atendam ao disposto pelas diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática. (MEC/MJ/Seppir, 2008)

Se a meta anterior busca evitar que materiais contendo expressões racistas cheguem às escolas, na presente meta existe o direcionamento de possibilitar a inclusão de obras que efetivamente tratem da questão de maneira positivada. Considerando que de maneira geral as obras já existentes apresentam omissão ou preconceitos sobre o tema, mesmo após a implementação das leis específicas, surge a proposição de destinar recursos específicos de incentivo à produção de materiais didáticos que insiram os conteúdos sobre a história e a cultura negra como forma de ação afirmativa. Abre inclusive a possibilidade de que além de editoras as organizações, pesquisadores e militantes da causa possam registrar seus conhecimentos e experiências em recursos didáticos.

3.3 - Produção e distribuição regional de materiais que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais. (MEC/MJ/Seppir, 2008, p.32-34)

A última meta relativa ao eixo dos materiais didáticos prevê o incentivo ao fomento à produção e aquisição de materiais específicos para retratar a presença da população negra em cada determinada região do país como forma de contextualizar os estudos com as características locais. Para este fim são levantados meios como a formação continuada dos docentes em consonância com a Lei 10.639/2003 para que incluam em suas práticas o trabalho com tais conteúdos. As Secretarias estaduais e municipais de educação, as Instituições de Ensino Superior e os Neab's são apontados como parceiros na execução de tais medidas dando suas contribuições de acordo com suas respectivas atribuições e áreas de atuação.

Outra lei que acrescenta novas determinações no âmbito das políticas públicas de promoção da igualdade racial é a Lei 12.228, de 20 de Julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. O Estatuto destina-se à garantia da plena efetivação da igualdade de direitos e oportunidades dos indivíduos pertencentes a quaisquer grupos etnicorraciais e ao combate das discriminações de caráter étnico. Os artigos responsabilizam o Estado e a sociedade como promotores de medidas que corrijam as desigualdades raciais, instituindo ações afirmativas especificamente desenvolvidas com esta finalidade nas esferas pública e privada (BRASIL, 2010B).

O capítulo II debate o acesso ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, considerando que a população negra deve ter livre acesso a tais bens sociais de maneira adequada a seus interesses e condições, de modo a contribuir com sua própria comunidade e com a sociedade brasileira de maneira geral. Além de reafirmar o disposto em legislações anteriores, é apresentado o avanço de relacionar conjuntamente os órgãos responsáveis pelas políticas de igualdade racial aos órgãos responsáveis pelas políticas de educação no que tange ao acompanhamento e avaliação dos programas de que trata a seção.

Os estabelecimentos de ensino públicos (municipais, estaduais, distritais ou federais), privados e comunitários de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico ou ensino superior (em graduação e pós-graduação, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão), órgãos de fomento à pesquisa e entidades do

movimento negro são incentivados a estabelecer projetos de cooperação técnica, intercâmbio, convênio e incentivo que constituam medidas socioeducacionais para tratar das questões referentes à população negra juntos aos educandos e na formação inicial e continuada dos professores.

O Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 dispõe sobre a regulamentação dos programas de material didático. Dentre as diretrizes estabelecidas no texto destacamos o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais, bem como o apreço à liberdade e à tolerância (BRASIL, 2010A). Essas diretrizes se unem às demais legislações educacionais para embasar a avaliação das obras inscritas preliminarmente nos programas. Trata-se de um reforço aos textos legais já citados, compondo um arcabouço jurídico mais estruturado para o tema.

Essas ações compõem-se para colocar em prática a Lei 10.639, que para sua implementação exige políticas públicas como já exposto anteriormente. A proposição requer mecanismos de fiscalização que comprovem sua aplicação, incluindo não só a observação governamental como iniciativas da sociedade civil organizada e da comunidade científica. Cada uma delas já pode ser tratada como possível objeto de estudos, considerando o processo extremamente complexo que configura suas respectivas execuções. Por este motivo o presente texto se volta unicamente ao item referente às políticas de Livro Didático, a fim de evitar lacunas na observação e análise.

Os trabalhos voltados para analisar a temática já emanam há tempos os princípios que foram incorporados às legislações citadas, sendo fundamental construir não uma mera revisão de literatura, mas um aporte teórico-metodológico que efetivamente contribua para a construção das ações de ensino e pesquisa. Para este fim uma fonte que pode contribuir no aprofundamento da compreensão do campo, quer através das referências apresentadas, quer por suas próprias adições ao conjunto de produções em que se insere, o livro *Relações Etnicorraciais e Currículos Escolares: Análise das Teses e Dissertações em Educação*, de autoria de Kátia Regis, por elencar dentre os trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação em Educação *stricto sensu* de um intervalo de tempo de 20 anos como as relações etnicorraciais foram representadas nos currículos escolares (cf. REGIS, 2012).

A relação de teses e dissertações elencadas traça um histórico do gradativo crescimento do debate que relaciona a questão racial e suas implicações no processo educativo a partir de uma gama de questionamentos recorrentes, categorizadas pela autora em grupos que apresentassem objetivos próximos. Elementos como a crítica aos modelos curriculares hegemônicos, a representação da população negra nos materiais didáticos, os mecanismos de inclusão da História e da Cultura africana e afrobrasileira nos conteúdos escolares, a ocorrência de práticas discriminatórias no ambiente escolar, dentre outros pontos Problematizar a realidade da educação brasileira a partir das tensões entre os grupos étnicos traz a compreensão de uma algumas lógicas externas à escola incorporados por sua comunidade.

Santos Júnior (2010) ressalta a necessidade de adoção de uma perspectiva afrocentrada como ponto de partida para o estabelecimento de fundamentos da educação que introduzam a contribuição dos referenciais das populações africanas e afrodescendentes na prática pedagógica. A afrocentricidade na educação corresponde à formulação de currículos que epistemologicamente atribuam posição de protagonismo da população negra nos processos de construção do conhecimento e de participação na construção de civilizações humanas. O autor elenca sete princípios axiológicos recorrentes nas culturas africanas que podem ser alinhavados na tessitura de toda a extensão curricular, a saber:

(a) centralidade da comunidade; (b) respeito à tradição; (c) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; (d) harmonia com a natureza; (e) natureza social da identidade individual; (f) veneração dos ancestrais; (g) unidade do ser. (SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 6)

Para ele a exploração afrocentrada da área de fundamentos da educação analisa os elementos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos de matriz africana articula a composição de práticas pedagógicas em cada uma das disciplinas. É inclusive elencada uma série de estratégias de elementos que possam “enegrecer” o currículo através do reconhecimento das línguas africanas e de seus autores e textos de tradição oral e escrita, da noção de corporeidade presente nas danças, esportes ou ritos de passagem das variadas culturas africanas, das contribuições que a produção de bebidas, remédios e materiais com base nos recursos naturais pelos africanos trouxeram ao campo das ciências, da necessidade de crítica sobre a construção histórica das relações raciais, dentre sugestões que superem uma educação preconceituosa e excludente e passe respeitar a população negra (SANTOS JÚNIOR, 2010).

A busca por uma atitude docente orientada rumo à aceitação das diferenças e não mais à homogeneização dos seres humanos é um desafio que transcende a questão de meramente se adequar a uma exigência legal ou curricular. Trata de um esforço no sentido de superar mecanismos sociais que categorizem pejorativamente os padrões culturais que remetam à negritude e imponham modelos brancos e parâmetros socioculturais associados aos europeus e norte-americanos.

4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 Histórico das Políticas Nacionais do Livro Didático

O livro didático é visto como uma poderosa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, porém poucos sabem que ele exerceu e ainda exerce um importante papel entre as políticas educacionais no Brasil. Iniciando em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e hoje com a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), veremos que grande parte da trajetória do livro didático advém de uma forte influência de Organizações Internacionais, bem como das políticas educacionais de um modo em geral. Neste capítulo trataremos sobre o histórico do livro didático propriamente dito, as políticas que regem o mesmo, bem como alguns planos e programas vigentes no Brasil que tratam especificadamente sobre o assunto.

Autores, a citar OLIVEIRA (1997), acreditam que o livro didático surgiu como um complemento à Bíblia, visto como único livro aceito nas escolas. Foi somente em meados do século XIX que os livros didáticos passaram por assumir um papel de extrema importância para aprendizagem, adentrando assim nas políticas educacionais. Os primeiros livros didáticos de que se têm registros, procuravam complementar os ensinamentos dos Livros Sagrados principalmente para alunos das escolas de elite.

Em 1929 começou a surgir uma preocupação do governo brasileiro com o livro didático, principalmente com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão exclusivo para legislar sobre a política do livro didático. A partir de então, passou-se a existir de forma mais concreta uma relação entre o governo e os manuais escolares. Desde então as instâncias federais vem se especializando nessa área, fornecendo, sobretudo, obras didáticas, paradidáticas e dicionários de qualidade para os alunos da rede pública de ensino. Mais precisamente em 1930, como Decreto lei nº 19.402, criou-se uma Secretaria de Estado denominado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, ou seja, o que hoje conhecemos por Ministério da Educação (MEC).

Cria-se, ainda em 1930, propostas de regulamentação para produção e distribuição de livros didáticos nas escolas. Neste momento o Brasil passa por um período marcado por políticas desenvolvimentista na qual tentou-se implantar uma educação progressista com base científica. Destacam-se duas reformas educacionais importantes para esse período: a de Francisco Campos (1930-1942) na qual objetivava melhorias na formação de professores para

o ensino secundário, e a de Gustavo Capanema (1942-1945) que propôs uma divisão do ensino secundário em dois ciclos: ginásio e clássico/científico. Neste exato momento surgem as primeiras movimentações governamentais em relação ao livro didático e, principalmente o termo livro didático (como conhecemos hoje) consagra-se e define-se como sendo o livro adotado nas escolas das redes públicas e particulares de ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares nacionais escolares.

De acordo com o Decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938, livros didáticos são: “os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.”. De fato, as primeiras políticas governamentais para a área de educação veio com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que objetivava regulamentar uma política concreta para o livro didático. Dentre seus princípios está: examinar e avaliar os livros didáticos, podendo ou não conceder autorização para seu uso nas escolas. Na verdade, acredita-se que seria também viável não apenas examinar e avaliar os livros, mas também verificar se os livros didáticos publicados seguem os programas oficiais de ensino.

Vale ressaltar que a criação da CNLD foi marcado pelo período do Estado Novo, onde o momento era de uma política autoritária. Assim, a CNLD possuía como principal tarefa fazer o controle da adoção dos livros, de forma que eles possibilitassem o desenvolvimento de um espírito de nacionalidade. Observa-se tal fato ao analisarmos os critérios de avaliação dos livros, na qual valoriza-se mais os aspectos político-ideológicos do que os pedagógicos.

Houve muitos questionamentos sobre a legitimidade dessa comissão, e as questões levantadas acabaram por inviabilizar o cumprimento das propostas. Os intelectuais da época atribuíam à comissão uma função mais controladora e de caráter político-ideológico do que didática. Portanto, a falta de êxito do projeto da CNLD ocorreu em função da inoperância e da ineficiência do processo, que acabava em impasses e frustrações decorrentes principalmente da centralização do poder, do risco da censura e das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático.

Por um determinado tempo a questão do livro didático não foi solucionada. Os entraves advinham da ineficiência da política governamental e também da especulação comercial uma vez que o livro didático havia se transformado em um rentável produto de mercado. Já em 1960 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) a partir do acordo estabelecido entre o governo brasileiro (MEC) e o governo americano

(USAID), o que de certa forma mudou a orientação da política do livro didático no Brasil. Um dos principais objetivos desse acordo era distribuir gratuitamente cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos, além de propor programa de desenvolvimento com a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento de professores.

O acordo MEC/USAID recebeu diversas críticas por parte principalmente dos professores brasileiros. Questionava-se, por exemplo, as responsabilidades que eram delegadas a essas duas instâncias. O MEC e o Sindicato de Editores de Livros (SNEL) eram responsáveis pela execução, já os órgãos técnicos da USAID detinham todo o controle do processo, conseqüentemente, o controle americana em cima das escolas brasileiras. Já na década de 60 houve um aumento da demanda escolar, o que ocasionou modificações importantes no mercado de materiais destinados às escolas. O novo contexto educacional exigia modificações tanto na composição pedagógica quanto no conteúdo dos livros. Nessa fase, observa-se que os livros didáticos eram vistos como obras de referências e, a partir dessas mudanças e da falta de liberdade democrática, passaram a orientar e a conduzir a ação docente.

Com a extinção da COLTED, a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático foi atribuída ao INL, assumindo, assim, as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Nesse mesmo ano, o INL criou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Na década de 70 já se seguia uma política para distribuição do livro didático aos alunos da rede pública de ensino, porém os problemas eram muitos, dentre os quais: divergência dos conteúdos, preços elevados, era um dos principais fatores. Pensava-se em resolver tais problemas através da padronização do livro didático, o estabelecimento de um tempo fixo para sua comercialização e a padronização do seu preço, propriamente dito. O governo na época alegava não dispor de verbas suficientes para dispor com todas as despesas advindas da disponibilização do livro didático.

Entre 1972 a 1981 surgiram inúmeros projetos apresentados ao Congresso Nacional com o intuito de verificar decisões, suprir ou minimizar problemas gerados com o custo do livro. Com o Decreto lei nº 77.107 a responsabilidade do PLIDEF foi transferida para a Fundação Nacional do material Escolar (FENAME). Entre suas principais competências, estavam:

[...] definir as diretrizes para produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional; formular programa editorial; executar os programas de livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas e

culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (MEC/FENAME. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, 1976).

O vínculo entre a política governamental do livro didático e a criança carente é estabelecido explicitamente pela primeira vez em 1980, visto que o PLIDEF visava “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros [...]” (MEC/FENAME. PLIDEF – Programa do Livro Didático. Brasília, 1980).

No início da década de 1980, o governo encontrou meios de fornecer livros a todas as crianças matriculadas nas redes públicas de ensino através da Fundação de Assistência do Estudante (FAE). Mesmo assim havia rejeições, principalmente dos professores, que alegavam a inadequação dos conteúdos do livro a serem trabalhos nos anos escolares. O Estado propôs, então, garantir a participação dos educadores na escolha do livro didático. Criou-se então, a partir de 1998, o Guia de Livros Didáticos através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que traz sugestões de livros para todos os anos, aprovando ou não as obras selecionadas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal, o qual tem como objetivo oferecer livros didáticos gratuitos aos estudantes das escolas públicas do ensino fundamental de todo país em um período de três anos. A regulamentação legal do livro didático se consolidou com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o qual implementou o PNLD. Ressalta-se que a responsabilidade pela política de execução do PNLD é do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao assumir o lugar do PLIDEF, o PNLD trouxe diversas mudanças, dentre os quais: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro (abolindo, assim, os livros descartáveis), aperfeiçoando as técnicas empregadas na produção dos mesmo a fim de garantir maior durabilidade, dentre outros. A partir de então o PNLD passa a fazer parte da política pública para educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino fundamental brasileiro.

Até a década de 80 a história do livro didático no Brasil foi praticamente reduzida à promulgação de diversos decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram comissões e acordos para regulamentar uma política aceitável para a produção e para distribuição de livros. As decisões normalmente partiam do órgão centralizador composto por técnicos e assessores do governo, sujeitos pouco familiarizados com a problemática da educação e quase nunca qualificados para gerenciar a questão do livro didático.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomthien, na Tailândia, e recebeu como uma das tarefas construir o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Ressalta-se como uma das questões destacadas o livro didático, por ser considerado um dos maiores insumos da instituição escolar. Formularam-se, assim, estratégias para um melhor aproveitamento no processo de ensino aprendizagem:

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (BRASIL, 1993, p.25)

A sugestão proposta visa medidas relacionadas à qualidade do livro didático para que o mesmo possa atender a sua principal clientela (professor e aluno) da melhor maneira possível, ou seja, os conteúdos curriculares são reavaliados e os professores são enquadrados neste recurso pedagógico conforme sua metodologia.

A partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) estipulou-se algumas prioridades com relação ao livro didático, dentre os quais: a necessidade da melhoria, em termos qualitativos, dos livros didáticos; capacitação adequada do docente para avaliar e selecionar os livros adequados para cada nível de ensino; implementação de uma nova política para o livro didático no Brasil.

Para que a melhoria qualitativa do livro didático fosse efetivamente conseguida, em 1994 foi realizada uma avaliação da qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos-metodológicos dos dez títulos mais solicitados pelos professores em 1991, correspondentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o Ministério da Educação indicou uma comissão de especialistas de cada uma das áreas de conhecimento. As análises indicaram várias falhas em diferentes aspectos (tanto editorial/conceitual, como metodológico) nas obras em uso por alunos e professores, de forma que se fazia necessária a busca de mecanismos de controle de qualidade para os materiais didáticos que fossem adquiridos pelo governo e utilizados pelos alunos. A partir de então, as avaliações foram sendo sistematizadas ao longo dos programas.

Ressalta-se que não se trata de simplesmente deixar sob a responsabilidade do professor a tarefa da escolha dos livros que pretende usar em suas salas de aula; trata-se,

antes, de assegurar qualidade em sua formação para que ele possa estabelecer critérios qualitativos para essa escolha, por meio de conhecimento, preparo e consciência profissional.

4.2. Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

Criado em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como objetivos:

a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar; b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País; c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001)

O governo estabeleceu duas formas de ação para sua implementação: uma centralizada, isto é, todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e outra descentralizada, cabendo às Secretarias Estaduais de Educação tanto gerenciar os recursos repassados pelo FNDE, como responsabilizar-se por todo o processo de execução do Programa.

Todos os alunos do ensino fundamental de escolas públicas, cadastrados no Censo Escolar, são beneficiados com a execução do PNLD. Para chegar até as mãos dos alunos, os livros passam por processos já citados e entregues diretamente da editora à escola, por meio de uma parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT.

As obras didáticas inscritas no PNLD e aprovadas no processo de triagem pela Comissão Especial de Recepção e Triagem, são encaminhadas para a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) que, por sua vez, define os princípios e os critérios para a avaliação pedagógica das obras. Para isso, a SEF estabelece as seguintes estratégias: formam-se equipes de especialistas das áreas do conhecimento, com experiência docente; cada equipe possui um coordenador e um assessor, que desenvolvem a análise e a avaliação junto aos especialistas-pareceristas; os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos. Esse último é enviado para as escolas para subsidiar a escolha do livro didático pelos professores. (WITZEL, 2002, p. 18)

Em sua primeira edição, em 1997, 80 títulos de um total de 466 livros didáticos escolhidos pelo PNLD de 1ª a 4ª série, encaminhados para avaliação, foram excluídos e outros 281 entraram na categoria “não-recomendado”. Mesmo não sendo recomendados, as resenhas

desses livros foram publicadas no Guia com o intuito de mostrar que muitos livros eram de má qualidade. Porém milhares de professores optaram mais pelos títulos não recomendados do que pelos bem avaliados.

Basicamente os agentes do MEC legitimam o livro didático, determinando os títulos que poderão ser utilizados nas aulas a partir de concepções de ensino adotado, que forcem uniformidade onde não existe, isto é, os critérios para avaliação dos livros não partem de diagnósticos regionais mais precisos já que, em suas resenhas, os especialistas não especificam para que tipo de professor ou de comunidade escolar o livro é indicado, sendo o mesmo título recomendado para o ensino de norte a sul do país; do outro lado estão os professores, não aqueles genéricos e abstratos aos quais o Guia dos livros didáticos se destina, mas os reais e concretos que ficam, muitas vezes, alheios a todo o processo de execução do PNLD.

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004, p.471).

Vale destacar que os estudantes do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos também recebem livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) que são executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE gasta milhões na compra de livros didáticos, porém ainda é possível verificar que ocorre falta de livros nas escolas, em sentido qualitativo e quantitativo. Vale lembrar que o livro didático é um material de aprendizagem dos estudantes e não uma mercadoria como é tratado.

Ao mesmo tempo em que ocorrem avanços na política de execução do livro didático, como a avaliação e a elaboração do guia dos livros didáticos, observa-se que o controle para realizar esta avaliação é do Governo Federal, e que os conhecimentos, a difusão da cultura que são abordados nas escolas e que adentram os lares dos estudantes podem ser sugeridos via este material didático. Neste sentido, a questão está diretamente relacionada aos conteúdos abordados nos livros didáticos, já que o LD também pode ser considerado difusor de cultura, o governo “precisa” direcionar a cultura a ser transmitida aos

estudantes/comunidades nas escolas públicas de todo o país. Sobre o PNLEM, de acordo com o MEC, o programa prevê a

[...] universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática. (MEC/PNLEM, encontrado em: <<http://portal.mec.gov.br>>.)

O Programa conseguiu universalizar a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Em 2007 foram distribuídos os livros de biologia a todos os alunos e professores desta modalidade de ensino, porém somente em 2008, pela primeira vez, houve a escolha de livros das disciplinas Geografia e Física e, pela segunda vez, a escolha dos livros de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia, avaliados e selecionados no PNLEM/2007.

O PNLEM é mantido pelo FNDE com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED). O PNLEM segue basicamente as mesmas regras do PNLD, que distribui livros aos alunos do Ensino Fundamental, ou seja, assim que é publicado no Diário Oficial da União o edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático, as editoras inscrevem seus livros, que passam por uma primeira triagem para analisar se esses se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. A seguir, as obras aprovadas são encaminhadas para a avaliação pedagógica, realizada por especialistas selecionados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgão ligado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), responsáveis por elaborar as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia do livro didático, disponível na internet e enviado às escolas cadastradas no censo escolar.

Ao chegar às escolas, os professores analisam, escolhem os livros que serão utilizados, devendo selecionar dois títulos, um em primeira e o outro em segunda opção, necessariamente de editoras diferentes, e enviam o formulário, ou via correio ou via internet. A partir daí, iniciam as negociações entre o FNDE e as editoras. Ao término desse processo, o FNDE firma o contrato com as editoras e informa as quantidades a serem enviadas a cada uma das escolas. Quando inicia o ano letivo do ano seguinte, os títulos escolhidos devem estar nas escolas, onde será distribuído um exemplar para cada aluno. O livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando, dessa forma, mais de um estudante.

4.3. Política do Livro Didático de Língua Portuguesa: breve histórico

De acordo com alguns autores, a denominação da disciplina *Português* ou *Língua Portuguesa* só passou a existir nas últimas décadas do século XIX. Porém foi somente com a Portaria Ministerial nº 170 de 17/07/42 que se estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que a concepção de linguagem e, portanto, de ensino da língua portuguesa que iluminava a prática pedagógica dos professores, era a tradicional, isto é, ensinar língua significava, basicamente, ensinar a teoria gramatical. Os manuais didáticos, baseados nos Programas Oficiais visavam, sobretudo, ao ensino da gramática normativa. O que infelizmente ainda é visto hoje nos ambientes escolares.

O caráter rígido dos programas para o ensino da língua portuguesa só desapareceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei nº 4.024 de 20/12/61. A partir de então, o governo criou as “Instruções” intituladas Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português, que apresentavam recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a expressão Escrita e a Gramática Expositiva. Mas foi, certamente, com a entrada em vigor da Lei 5.692 de 1971, que aconteceram mudanças mais intensas na educação brasileira, e por extensão, no ensino da língua portuguesa. Essa lei chegou a alterar o próprio nome da disciplina que deixou de ser língua portuguesa, tornando-se *comunicação e expressão*. Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina, o governo federal estabeleceu que cada unidade da Federação deveria elaborar suas propostas de ensino para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. (WITZEL, 2002, p. 24)

Com a LDB 5.692/71, houve um auge com relação aos livros didáticos. Acredita-se que essa evolução de concepção ensino deriva das propostas educacionais que surgiram nessa, ou seja, propostas estas pautadas na psicologia behaviorista e no funcionalismo norte-americano. Ao professor cabia apenas controlar a aprendizagem, sem muito esforço, já que todos os exercícios já vinham resolvidos no manual do professor.

Como disciplina curricular, o português, como todas as demais disciplinas curriculares, sofreu, no início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), uma radical mudança. Não foi uma mudança que, como as anteriores, tivesse vindo progressivamente, em resposta a novas condições geradas por transformações sociais e culturais trazidas pelo transcorrer histórico; foi mudança resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964. A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e o médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. (SOARES, 2004, p.169)

A denominação da disciplina, neste momento, foi alterada, passando a ser *comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa* nas séries finais do 1º grau. Já no 2º grau passa-se a ser Língua portuguesa e literatura brasileira.

Acerca da importância do livro didático no ambiente escolar entende-se que o mesmo advém de momentos cruciais, como o regime ditatorial da época, a pedagogia tecnicista e a opressão que os professores estavam sendo acometidos. Fato que ainda hoje se faz presente no processo de escolarização, uma vez que muitos educadores buscam nos livros didáticos métodos ou estratégias de ensino milagrosas, capazes de, por si mesmos, conduzirem o ensino e gerarem aprendizagens, sem muito esforço intelectual, como já preconizava a ditadura.

O aumento da produção de livros didáticos também pode ser explicado já na década de 70 com o movimento de democratização de ensino, onde há o crescimento de matrículas nas escolas públicas de ensino e, conseqüentemente há a necessidade de maior demanda de professores. Observou-se nesse período o aumento de cursos de Letras por todo o país, assim como outras licenciaturas, a fim de preparar professores de língua portuguesa para o ambiente escolar. Entretanto, muitos cursos ofereciam ao futuro docente uma formação bastante precária, deixando-o carente de competência teórica e prática para lidar com o ensino da língua. Com toda essa precariedade (teórica e prática), o docente busca como única saída recorrer ao livro didático.

As obras didáticas, propriamente ditas, começam a surgir, isto é, títulos organizados por coleções de volumes, destinados a um segmento de ensino e elaborados em relação a um programa curricular de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termos de séries/ciclos. Todo esse processo de mudanças no ensino da língua portuguesa pode ser constatado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), onde consta que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 23). Para avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa, busca-se como guia os PCNLP como forma de auxiliar tal ação. Precisa-se, portanto, entender como o livro de língua portuguesa é trabalhado em sala de aula e, sobretudo, quais os conteúdos que o mesmo vem transmitindo, dentre outras relevantes contribuições que numerosos trabalhos ainda poderão se aprofundar.

4.4. Análise da Educação das Relações Etnicorraciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa

Utilizando o banco de dados do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação é possível consultar os dados sobre a aquisição e a distribuição de materiais didáticos pelo PNLD nos níveis e modalidades de ensino por ele atendidas (FNDE, 2013). Encontram-se

disponíveis para consulta as informações sobre os recursos investidos, o número de alunos atendidos, a quantidade de escolas beneficiadas, o volume de livros distribuídos, os valores de aquisição, entre outras estatísticas. A partir dessas estatísticas promovemos a escolha das obras a serem analisadas.

Inicialmente buscamos os dados sobre o quantitativo de exemplares de cada obra adquiridos de cada editora, bem como o valor dos recursos despendidos nesta aquisição. O gráfico abaixo mostra essas informações. As tiragens de cada editora somam em média dezenas de milhares de exemplares, cerca de uma centena de títulos e uma arrecadação de milhões de reais.

Gráfico 2 - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Programa nacional do livro didático – 2012 / Tiragens e valores negociados - por editora

EDITORA	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO E EJA (Ensino Médio)				TOTAL				AQUISIÇÃO		
	Tiragem Total	Títulos Adquiridos	Tiragem Média	Cadernos Tipográficos	Tiragem Total	Títulos Adquiridos	Tiragem Média	Cadernos Tipográficos	Tiragem Total	Títulos Adquiridos	Tiragem Média	Cadernos Tipográficos	R\$/ Caderno	R\$/ Livro	Valor Total
Ática	16.262.515	270	60.232	230.037.502	16.967.514	80	212.094	356.174.753	33.230.029	350	94.943	596.212.255	0,3322	5,85	194.550.185
Scipione	11.572.146	210	55.105	183.132.322	5.603.667	54	103.772	113.681.085	17.175.813	264	65.060	296.813.407	0,3466	5,98	102.786.747
Moderna	10.374.906	174	59.626	152.790.595	20.240.569	68	297.655	516.362.206	30.615.475	242	126.510	669.152.801	0,3300	7,21	220.734.328
Richmond					2.986.149	12	248.846	48.036.370	2.986.149	12	248.846	48.036.370	0,3300	5,31	15.842.659
Saraiva	8.290.564	216	38.382	125.812.389	22.590.137	88	256.706	487.098.966	30.880.701	304	101.581	612.911.355	0,3355	6,85	205.498.681
FTD	14.839.769	262	56.640	234.818.012	10.020.075	60	167.001	241.052.296	24.859.844	322	77.204	475.870.307	0,3400	6,51	161.795.904
SM	1.309.853	46	28.475	20.688.891	4.419.133	30	147.304	106.900.342	5.728.986	76	75.381	127.589.233	0,3922	8,73	50.018.206
Pueri Domus					456.494	6	76.082	7.547.456	456.494	6	76.082	7.547.456	0,6388	10,56	4.819.352
Positivo	3.011.095	102	29.521	42.260.669	840.789	18	46.711	15.070.159	3.851.884	120	32.099	57.330.828	0,5255	7,82	30.109.299
Escala	2.175.965	70	31.085	31.481.790	1.094.293	24	45.596	20.303.728	3.270.258	94	34.790	51.785.517	0,5377	8,51	27.828.402
Lafont					382.075	6	63.679	5.171.865	382.075	6	63.679	5.171.865	0,5377	7,27	2.777.524
Macmillan					2.438.043	18	135.447	41.520.925	2.438.043	18	135.447	41.520.925	0,4300	7,32	17.853.998
do Brasil	1.090.240	78	13.977	16.028.451	1.204.175	8	150.522	22.339.414	2.294.415	86	26.679	38.367.865	0,5900	9,86	22.629.741
Base	502.609	30	16.754	6.408.013	1.098.440	18	61.024	15.224.954	1.601.049	48	33.355	21.632.967	0,5599	7,56	12.098.451
Nova Geração					1.107.412	12	92.284	26.876.693	1.107.412	12	92.284	26.876.693	0,5533	13,42	14.864.632
AJS	350.659	8	43.832	5.720.322					350.659	8	43.832	5.720.322	0,6500	10,60	3.717.387
IBEP	322.512	40	8.063	4.508.647	183.695	6	30.616	2.407.284	506.207	46	11.005	6.915.931	0,7200	9,84	4.979.470
Cia Ed. Nacional	442.506	38	11.645	4.970.957					442.506	38	11.645	4.970.957	0,7200	8,09	3.579.089
Terra Sul					69.451	6	11.575	1.738.516	69.451	6	11.575	1.738.516	0,8822	22,08	1.533.294
Dimensão	60.847	24	2.535	580.795					60.847	24	2.535	580.795	0,9422	8,99	546.910
Sarandi	60.682	10	6.068	1.016.085					60.682	10	6.068	1.016.085	0,8900	14,90	904.316
Casa	16.189	8	2.024	321.798					16.189	8	2.024	321.798	0,7300	14,51	234.913
FAPI	5.702	2	2.851	57.086					5.702	2	2.851	57.086	1,5700	15,72	89.625
Aymarã	1.540	6	257	22.856					1.540	6	257	22.856	1,9500	28,94	44.563
TOTAL	70.690.299	1.594	—	1.060.657.177	91.702.111	514	—	2.027.507.009	162.392.410	2.108	—	3.088.164.186	0,6587	10,51	1.099.837.675

Os critérios utilizados para escolher a coleção a ser analisada emergem primeiramente da observância dos princípios éticos presentes no Guia do Livro Didático do PNLD, que exclui obras que, dentre outros conteúdos igualmente vedados, veiculem “estereótipos e preconceitos de condição social, regional, etnicorracial, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (PNLD, 2011, p.13). Além disso, como já discutido em nossas pesquisas anteriores, a educação das relações etnicorraciais apresenta o desafio de escolha de recursos

que subsidiem a conscientização dos educandos (PINTO DOS SANTOS, 2011), justificando a verificação do cumprimento dessas determinações legais.

Desta forma decidimos pela análise de uma coleção da editora que recebe o maior volume de recursos por considerar que a destinação dos investimentos públicos carece ser fiscalizada, para identificar caso estejam sendo destinados a ações que contrariem a legislação. Os dados revelam que a editora Moderna recebe o maior volume de recursos (R\$ 220.734.328,00). A partir dessa identificação buscamos informações do acervo de obras de Língua Portuguesa adquiridas pelo PNLD para o estado do Maranhão (FNDE, 2013), onde consta a coleção Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2008).

A edição é composta por três volumes, um para cada série do Ensino Médio. Os volumes subdividem-se em partes voltadas para Gramática, Literatura e Redação, onde são utilizadas diferentes tipologias textuais pra promover a ampliação do repertório de informações dos alunos. É possível encontrar fragmentos de textos literários, propagandas, cartuns, ilustrações, gráficos, mapas, notas biográficas e indicações de filmes, vídeos, programas de televisão, sites de internet e outras leituras complementares (PNLD, 2012). Destaca-se também a presença que “nos volumes 2 e 3, encerrando a parte ‘Literatura’, há um apêndice sobre a literatura africana de Língua Portuguesa”, sobre os quais falaremos mais detalhadamente adiante (idem, 2012, p.44).

Irandé Antunes faz algumas constatações preocupantes a respeito da atividade pedagógica do ensino de língua portuguesa nos campos de leitura e escritura de textos. De maneira geral, os problemas citados são derivados da repetição mecânica de atividades que em nada contribuem para motivar os educandos. De acordo com os depoimentos que colhe, as leituras se concentram em repetir expressões soltas e descontextualizadas, que por esse motivo acabam perdendo seu caráter comunicativo, terminando por construir uma série de exercícios acerca daquilo que a autora chama de “língua ao contrário” (2003, p. 26). Segundo ela, muitos professores justificam esse tipo de ocorrência por considerarem que o ensino da gramática normativa deva ser o foco das aulas de português e que os estudos, nesse sentido, não devam ser “atrapalhados” pela “perda de tempo” com as outras modalidades.

Conceber a língua portuguesa como parte fundamental de nossa cultura e transmitir suas atribuições enquanto geradora de sentido e integradora da organização de mundo e da própria identidade é uma das finalidades que norteiam o estudo da linguagem na

educação básica, o que se torna ainda mais importante no ensino médio, etapa que corresponde à adolescência, época em que os jovens começa a definir suas escolhas para construir o adulto que será. Conceitos como autonomia e respeito à diversidade presentes no estudo da língua se elevam nesse nível de ensino ao patamar de atitudes sociais a serem transmitidas.

A compreensão dos processos de comunicação e expressão torna-se fundamental para a inserção do homem no ambiente cultural e social, pois qualquer deficiência ou mesmo mínima dificuldade neste sentido pode excluí-lo do pleno exercício de suas práticas e direitos sociais. É possível, portanto, considerar o estudo da linguagem como transdisciplinar, mesmo quando está enfocada em si mesma, pois todas as áreas do conhecimento se utilizam da linguagem para transmitir seus conhecimentos e, por isso mesmo, têm suas próprias concepções de linguagem, sempre influenciadas pelos conceitos daqueles que a estudam em sua totalidade.

Seguindo este raciocínio de que a linguagem sustenta e organiza as relações sociais e tem o poder de transformar o *status quo* através da contraposição das opiniões (ideologias) conflitantes, torna-se uma responsabilidade do professor desenvolver tantas quanto possíveis metodologias que facilitem a aquisição e domínio dos processos de linguagem pelo educando, bem como se sensibilizar de modo a desenvolver maneiras de personalizar a aplicação destas metodologias, a fim de tornar a aprendizagem individualizada e não mais massificada como se têm visto ao longo de décadas.

De acordo com algumas correntes da linguística aplicada, o ensino da língua deve ter o objetivo de despertar o aluno para as consequências sociais da leitura e da escrita, desenvolvendo habilidades e comportamentos que preparem-no para as diversas situações reais em que seja necessário recorrer a estes conhecimentos. Esta tomada de consciência é chamada por Bagno de letramento, prática de ensino que ele considera antagônica à tradicional por considerar que “de nada adianta [...] ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita”. (2002, p. 52).

Descrevendo a importância do ato de ler, Paulo Freire disse que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente, não só pelo fato de que esta concretiza os conceitos expressos por aquela, mas fundamentalmente, porque o ato de ler desenvolve a consciência crítica do educando e se torna uma experiência existencial da sua construção enquanto indivíduo, ajudando-o a transformar o ambiente que o cerca, devido a esse processo de aquisição da linguagem. Resumindo, é possível definir que “a compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (1988, p. 9).

Pode-se dizer, que o grande desafio pedagógico para um professor, que pretenda inserir na sala de aula a discussão a respeito do impacto do racismo sobre suas vítimas e as possíveis alternativas para superá-lo, é a necessidade de superar o ainda vigente paradigma educacional tradicional, que transforma a educação numa via de mão única, em que o professor deposita o conhecimento de forma descontextualizada nos passivos estudantes, que devem recebê-lo sem questionar aquilo que lhes é transmitido. Somente uma mudança de postura da prática pedagógica pode transformar esse panorama onde a ignorância e o conhecimento é uma multiplicidade de pontos de vista que precisa ser digerida e incorporada pela escola tradicional, que ainda mantém sua visão paroquial, localizada. Se ela tiver a pretensão de sobreviver como instituição geradora, mantenedora e delegadora do saber humano espera-se uma mudança (PASSARELI, 1993).

É importante salientar que a análise científica deste marco legal e das práticas sociopolíticas envolvidas no âmbito de sua implementação, orientada a partir do ponto de vista da linguagem, leva à concepção de que “por dizermos, ou ao dizermos algo, estamos fazendo algo” (AUSTIN, 1990, p. 29), ou seja, o discurso em si mesmo já constitui por si só um posicionamento no que concerne a determinada questão. Isto posto, a inclusão ou não da temática racial na sala de aula se categoriza como uma forma de engajamento pela erradicação ou pela manutenção do racismo na sociedade brasileira.

A linguagem é uma prática concreta e como tal deve ser analisada. Não há mais uma separação radical entre ‘linguagem’ e ‘mundo’, porque o que consideramos a ‘realidade’ é constituído exatamente pela linguagem que adquirimos e empregamos. A finalidade deste trabalho é não apenas analisar a linguagem pura e simples, mas promover a investigação de sua realidade das práticas socioculturais, os paradigmas e os valores, a racionalidade, enfim, desta comunidade, elementos estes dos quais a linguagem é indissociável. (AUSTIN, 1990)

4.4.1. Categoria “Cultura Negra”

A categoria de análise *Cultura Negra* engloba a variedade de expressões artísticas oriundas das comunidades afrodescendentes ao redor do mundo seguindo os conceitos anteriormente citados neste trabalho. Partimos da busca sobre como ela é apresentada na coleção, tencionando reconhecer os conteúdos explícitos, implícitos, bem como os não

expressados sobre determinados pontos, que também revelam a atitude das autoras frente à questão de estudo.

As figuras 1 e 2 mostram a apresentação do grafite como uma das manifestações artísticas contemporâneas que tem como características a utilização de espaços externos e que possibilita o diálogo entre uma série de influências. A atividade mostra uma discussão sobre a intertextualidade da produção do artista citado e a modernidade dessa linguagem. Apesar disso, seus textos são relevantes para a educação das relações raciais, apesar de não ser feita uma discussão a respeito do caráter étnico da cultura hip hop . O que poderia compor uma lacuna torna-se uma oportunidade, pois atribui ao docente o desafio de promover o debate, não esperando apenas a interferência do material didático, mas assumindo uma postura de protagonismo do(a) educador(a) na implementação da Lei 10.639/2003.

Figura 1



(ABAURRE, 2008, v. 1, p. 8)

Figura 2



(idem, v. 1, p.15)

Na figura 2 esse distanciamento é ainda maior pela utilização de uma obra de autor israelense. Citando um artista de um país desenvolvido de população majoritariamente branca o texto acaba contribuindo para afastar a identificação do grafite como uma expressão de comunidades negras de periferia. Surge novamente a necessidade de que a participação docente se encampe, buscando exemplos de artistas nacionais e internacionais negros e não-negros que escolheram o grafite como seu veículo de expressão.

Na figura 3 é citado o filme *Mentes Perigosas* fazendo uma alusão a estereótipos sociais sem mencionar elementos racistas envolvidos em tais estereótipos, apesar da presença majoritária de personagens negros. Além disso, a iniciativa por parte da professora de comparar a utilização da poesia para despertar em seus alunos a reflexão sobre a própria subjetividade com a proposição platônica no mesmo sentido ignora novamente elementos da cultura Hip Hop, pois o Rap, estilo musical cujo nome é formado por uma sigla que pode ser traduzido em língua portuguesa para “ritmo e poesia”. O Rap mobiliza seus participantes a construir uma lírica pautada na divulgação da voz de grupos oprimidos.

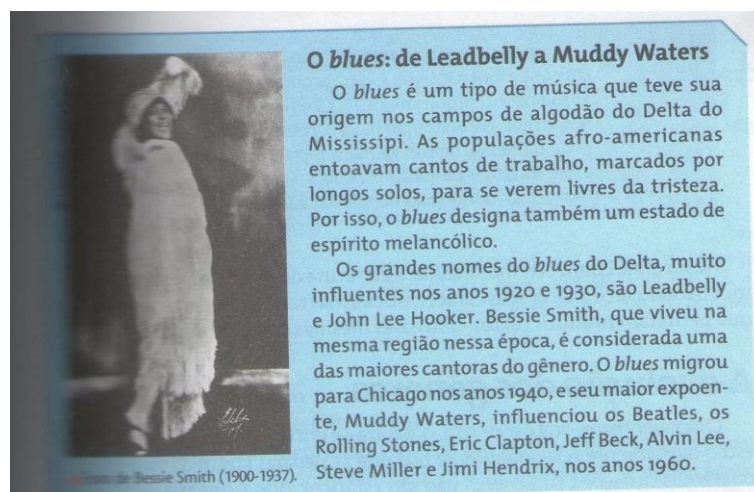
Figura 3



(Idem, v. 1, p. 39)

A seguir é citado um Box que apresenta a origem do Blues, estilo musical que teve importante contribuição para a construção da identidade cultural da população negra dos Estados Unidos e mundial, reforçando a relação entre arte e pertencimento etnicorracial. O texto aparece como substrato para a interpretação de uma charge com o título *Crise Brasilis Blues* (Idem, v. 1, p. 396), que denuncia o sentimento generalizado de angústia em relação às desigualdades e exclusões existentes na sociedade brasileira. É feita a ligação com as denúncias de desigualdades raciais presentes em letras deste estilo musical, traçando um paralelo entre os contextos brasileiro e norte-americano.

Figura 4



(Idem, v. 1, p. 397)

4.4.2. Categoria “Escritores Negros”

Ao longo da história, principalmente a partir do século XIX, a Literatura tem se tornado um dos principais campos de mobilização, denúncia e conscientização sobre as desigualdades entre os diferentes grupos étnicos. Desde as primeiras décadas pós-abolição os textos em prosa ou verso têm refletido a busca pela identidade negra apesar das exclusões e subalternizações. Essa inclusão no livro didático torna-se uma positiva aplicação da Lei 10.639/2003, pois os estudos têm verificado que essa face da cultura afro-brasileira tem sido pouco explorada na escola (cf. SOUZA; LIMA, 2006)

Os trechos a seguir mostram uma poesia da escritora afro-americana Maya Angelou, cuja obra costumeiramente trata da construção da identidade negra e de denúncia do racismo. Além de contextualizar a carreira da escritora, a atividade busca levar os educandos

a refletir profundamente não só sobre a carga social que motiva a produção quanto sobre a literariedade do texto apresentado, articulando o conhecimento transmitido durante o capítulo com os conteúdos específicos da Educação das Relações Etnicorraciais. É feita a relação entre a subjetividade do gênero lírico e a construção da identidade étnica, e como uma influencia outra.

O fragmento abaixo mostra como a autora vê poeticamente a resistência o racismo, ponto visto como central na construção da identidade negra. A trajetória inicia-se no reconhecimento da ancestralidade, passando pela interferência que a discriminação impõe ao desenvolvimento pessoal e social das vítimas, que incentivam a organização política em movimentos que respondam a essas discriminações com discursos e ações, finalizando por demonstrar uma percepção mais fortalecida no que tange ao sentimento de pertencimento racial.

Figura 5

Texto para análise

Ainda assim, eu me levanto

Este poema, um dos mais famosos de Maya Angelou, aborda a questão do preconceito racial.

<p>Você pode me riscar da História Com mentiras lançadas ao ar. Pode me jogar contra o chão de terra, Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar. [...]</p> <p>Pode me atirar palavras afiadas, Dilacerar-me com seu olhar, Você pode me matar em nome do ódio, Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar. [...]</p> <p>Da favela, da humilhação imposta pela cor Eu me levanto</p>	<p>De um passado enraizado na dor Eu me levanto Sou um oceano negro, profundo na fé, Crescendo e expandindo-se como a maré.</p> <p>Deixando para trás noites de terror e atrocidade Eu me levanto Em direção a um novo dia de intensa claridade Eu me levanto Trazendo comigo o dom de meus antepassados, Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado. E assim, eu me levanto Eu me levanto Eu me levanto.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


ANGELOU, Maya. *Still I rise*. Tradução de Mauro Catopodis. (Fragmento). Disponível em: <http://www.palavrarte.com/Poesia_Mundo_Trad/poepelomun_eua_maya_poemas.htm>. Acesso em: 22 set. 2009.

(Idem, v. 1, p. 43)

As questões de para análise propostas aos estudantes buscam suscitar a discussão de uma maneira bastante aprofundada, explicitando o caráter de centralidade da negritude atribuído pela autora em sua produção. É feita a relação entre a vivência pessoal, o contexto social, a construção da personalidade humana, a linguagem como instrumento de reivindicação de direitos e de denúncia de opressões, os conflitos entre o eu e o outro e o papel político da arte. O exercício demanda a problematização de conceito, mecanismos de execução, possibilidades de enfrentamento, a respeito da discriminação racial e sobre a construção, expressão e fortalecimento da identidade negra.

Figura 6

Nascida Marguerite Johnson, em Saint Louis, Missouri, em 4 de abril de 1928, **Maya Angelou** é, hoje, uma das mais populares e conhecidas poetisas norte-americanas. É também produtora, diretora, apresentadora, atriz, cantora, militante dos direitos civis, além de realizar outras atividades relacionadas ao meio cultural.



▲ Maya Angelou, 2003.

- ▶ **1.** Transcreva em seu caderno os versos em que o tema do poema esteja explicitado.
 - ▶ Como o eu lírico aborda esse tema? Justifique com versos do poema.
- 2.** Como o eu lírico reage ao preconceito? Que qualidades podem ser identificadas em seu comportamento?
 - ▶ Em seu caderno, associe as qualidades que você identificou a alguma(s) passagem(ns) do texto.
- 3.** É possível, a partir da leitura do poema, construir uma imagem do eu lírico. Que experiências pode ter tido alguém que diz coisas como essas?
 - ▶ Explique como você formou tal imagem.
- 4.** Explique os recursos de linguagem presentes no poema que marcam a resistência do eu lírico diante de seu interlocutor.
- 5.** Releia.

“Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade”

 - ▶ Explique por que esses versos podem ser interpretados como um manifesto de orgulho pela própria raça e de esperança no futuro.

(Idem, v. 1, p. 44)

Em seguida é feita uma discussão sobre a realidade de exclusões econômicas a que grande parte dos afrodescendentes têm sido historicamente relegados. A denúncia das péssimas condições de vida do cotidiano da periferia feita na obra de Carolina Maria de Jesus é mostrada não só através do conteúdo do texto, mas também pela sua forma, pois a linguagem é marcada por uma série de desvios da norma padrão, denotando exclusão também do ambiente escolar. Trata-se de um registro de como as diversas discriminações sofridas por determinados indivíduos acabam somando-se para dificultar as trajetórias sociais.

As quatro questões de análise centram-se justamente nessa variação linguística presente no fragmento, como forma de relacionar a produção da escritora com o conteúdo gerador do capítulo, Oralidade e Escrita (Idem, v. 1, p. 218). A atividade demanda um exercício de reescritura do texto, a reflexão sobre as maneiras que grupos distintos apropriam-se da língua de maneiras distintas, além do debate sobre a linguagem utilizada e os temas abordados na literatura de Carolina.

Figura 7

do sol), por (preposição);
 - *quê* (substantivo, interjeição, pronome quando ocorre no final de enunciado), *que* (demais funções e ocorrências);
 - *porquê* (substantivo), *porque* (conjunção);
 - *pôde* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, passado), *pode* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, presente).

Atividades

▶ As questões de 1 a 4 referem-se ao texto abaixo, escrito em 1958.

21 DE MAIO


Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos politicos açambarcadores.

Açambarcador: aquele que toma conta de tudo.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 35. (Fragmento).

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) tornou-se conhecida quando, em 1960, publicou o livro *Quarto de despejo*; diário de uma favelada. Moradora da favela do Canindé, na cidade de São Paulo, a autora registra em um diário o cotidiano cruel do qual é testemunha. São histórias reais vividas por essa mulher negra, de origem humilde, que estudou apenas até o segundo ano do Ensino Fundamental, mas fez da escrita um instrumento para refletir sobre a sua condição. Carolina superou todos os estigmas e tornou-se referência para discussões sobre o preconceito social e a condição dos pobres no Brasil.



▲ Carolina Maria de Jesus, 8 abr. 1961.

(Idem, v. 1, p. 229)

Na figura abaixo podemos ver uma página falando sobre a vida e obra de Lima Barreto, escritor do princípio do século XX cuja trajetória pessoal é marcada pelo enfrentamento de uma série de discriminações que têm reflexos marcantes na obra, que discute a questão racial. O Box com uma biografia resumida do autor cita alguns dos efeitos do racismo por ele sofrido, enfatizando as consequências sobre suas possibilidades de acesso aos ambientes escolar e acadêmico, sua saúde, seu sucesso profissional, seu reconhecimento artístico por parte dos pares e da crítica literária, sua inclusão nos movimentos culturais da época em que viveu.

O fragmento do romance *Clara dos Anjos* exemplifica a presença constante do debate sobre as relações raciais na sociedade brasileira no contexto do final do século XIX e princípio do século XX. Tanto o texto prévio de análise quanto o trecho apresentado explicitam o registro de uma realidade de persistente de desigualdades entre os grupos etnicorraciais apesar de oficialmente no momento dessa produção não persistirem mais a escravidão ou outras formas de diferenciação entre as etnias. Mesclando suas duas carreiras de escritor e jornalista Barreto se institui como um cronista do racismo que sobrevive à abolição, utilizando na fala de seus personagens a mesma linguagem cruel e direta com que as vítimas são confrontadas nesses casos.

Figura 8

Lima Barreto: a vida nos subúrbios cariocas

Lima Barreto será responsável por compor um retrato de partes dos centros urbanos ignorados pela elite cultural do país: os subúrbios cariocas. Era lá que vivia a pequena classe média composta de funcionários públicos, professores, moças à espera de casamento e uma variedade de outras personagens que povoam a obra do autor. Dá assim voz a uma parcela da população que havia sido ignorada pelos principais escritores românticos e realistas.

Os romances, contos e crônicas de Lima Barreto compõem um painel em que se desenhavam de forma mais clara os verdadeiros mecanismos de relacionamento social típicos do Brasil no início do século XX.

Isaiás Caminha e Clara dos Anjos: a denúncia do preconceito

No primeiro romance publicado por Lima Barreto, *Recordações do escravidão Isaiás Caminha*, já se pode identificar a denúncia do preconceito como uma das suas preocupações literárias.

Idealista e inteligente, Isaiás acredita ser possível vencer na vida graças aos seus esforços e superar até mesmo o preconceito racial. Assim que chega ao Rio, vindo do interior, procura um influente deputado a quem havia sido recomendado por um amigo da família. Seu suposto protetor recusa-se a ajudá-lo e o jovem passa por uma série de dificuldades. Apesar de sua capacidade e dedicação, é somente um fato casual que lhe permitirá realizar o sonho de se tornar repórter: surpreende seu superior em uma noite de orgias.

A leitura do livro deixa evidente seu caráter autobiográfico: assim como Isaiás, Lima Barreto sofreu o preconceito por ser mulato e, também como ele, conseguiu relativo sucesso com a carreira jornalística.

Em *Clara dos Anjos*, um romance inacabado, o preconceito racial retorna, enfocando agora uma moça que é seduzida por um tipo suburbano, Cassi Jones. Após relatar a humilhação da jovem pela família do rapaz que a desonrou, o narrador conclui:

... [.] Na rua, Clara pensou em tudo aquilo, naquela dolorosa cena que tinha presenciado e no veneno que sofrera. Agora é que tinha a noção exata da sua situação na sociedade. Fora preciso ser atendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desaforos da mãe do seu algoz, pará-se a convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos no conceito de todos. [...]

... [.] Ora, uma mutaninha, filha de um carteiro! O que era preciso, tanto a ela como às suas iguais, era educar o caráter, reverter-se de vontade [...]

... para se defender de Cassi e semelhantes, e bater-se contra todos os que se opusessem, por este ou aquele modo, contra a elevação dela, social e moralmente. Nada a fazia inferior às outras, senão o conceito geral e a covardia com que elas o admitiam....

BARRETO, Lima. Clara dos Anjos. In: Prosa seleta, Organização de Eliane Vasconcelos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001. p. 748. (Fragmento).

O aspecto mais comentado da cena, além da desilusão sofrida pela jovem, é a constatação da impossibilidade de vencer uma sociedade acostumada a determinar o valor de uma pessoa pela cor de sua pele.

Afonso Henriques de Lima Barreto (1883-1922) nasceu no momento em que o Realismo chegava ao Brasil. Morreu no ano de realização da Semana de Arte Moderna. Mestizo e filho de mestiços, sofreu o preconceito de uma sociedade que discriminava as pessoas com base na cor de sua pele.

Como jornalista, alcançou uma certa estabilidade. Ao longo da vida lutou contra o alcoolismo, que acabou causando sua morte. Em seu funeral, ignorado pelos intelectuais da época, foi marcante a presença dos pobres anônimos e suburbanos sobre quem escreveu.

Deixou uma vasta obra literária, na qual se destacam os romances *Recordações do escravidão Isaiás Caminha* (1905), *Triste fim de Polcarpo Quaresma*, *Numa e Ninfa* (1915), *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919), *Clara dos Anjos* (1948), sátiras como *Os bruzundangas* (1923) e *dezessete de combos* como *A nova Califórnia* e *O homem que sabia javanês*.

Foto de Lima Barreto, s.d.

Número 2 da revista *Flores*, publicação bimestral de crítica e literatura, que tinha Lima Barreto como "ilustre", 1908.

(idem, v. 3, p. 15)

Nas imagens a seguir é citado o escritor Machado de Assis, chamado de “mulato”, adotando o discurso tomado pelo ideal de miscigenação, embranquecendo o autor. O segundo trecho, apesar de ter uma denúncia sobre as relações raciais na sociedade escravista através do trecho escolhido da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, não tem em seguida uma discussão sobre as hierarquias e discriminações inerentes à escravidão e às suas consequências ainda observáveis na atualidade. Como discutido anteriormente, autores que debatem as relações raciais, dentre os quais destacamos Munanga (1999), problematizam a mestiçagem como um processo ideológico de minimização dos caracteres de matriz africana e de exacerbação dos caracteres de matriz europeia.

Figura 9

Machado de Assis: um cético analisa a sociedade

Com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis profetiza a construção de um Realismo diferente daquele que surgiu com Flaubert e chegou ao Brasil com os romances de Eça de Queirós. Como avisou no prólogo, seu livro “é taça que pode ter lavores de igual escola, mas leva outro vinho”.

Os primeiros romances

A carreira de Machado como escritor costuma ser dividida em duas fases, determinadas a partir da natureza dos romances que criou. A primeira mostra um autor cuja genialidade já começa a aparecer. Fazem parte dessa fase *Ressurreição* (1872), *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876) e *Laíde Garcia* (1878).

Essas obras, apesar de marcadas por traços claramente românticos, traduzem a preocupação do escritor com a questão da ascensão social. As histórias de amor envolvem sempre dinheiro, família e casamento e apresentam a estrutura das narrativas românticas, com princípio, meio e fim, construídas com o objetivo de provocar surpresa e emoção. Essa estrutura demonstra uma intenção evidente de divertir e moralizar, muito presa à forma imposta pelo folhetim.

Romances realistas: melancolia e sarcasmo

A obra da segunda fase machadiana é composta pelos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891), *Dom Casmurro* (1899), *Esau e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908). A trama de todos desenvolve-se durante o Segundo Reinado, tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império.

Os romances da segunda fase machadiana concentram-se na falsidade da vida depois do casamento, marcado pela traição. A insistência nesse tema parece ter origem no pessimismo do autor, que vê as relações humanas sempre motivadas por interesse. Tal visão faz com que as personagens, reflexo das camadas dominantes, busquem o proveito próprio, sem espaço para as ações desinteressadas.

também contribuiu para a gestão olhar realista.

“Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto.”

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) teve uma infância tão difícil quanto qualquer outro menino pobre e mulato do Rio de Janeiro nos idos de 1840. Era também gago e epilético. À custa de muito esforço pessoal acumulou uma sólida formação cultural. Aos 29 anos, casou-se com Carolina, a adorada esposa imortalizada nos versos que compôs para homenageá-la quando morreu, em 1904.

Apesar de todas as dificuldades, Machado de Assis foi um intelectual respeitado e influente. Em seus 69 anos de vida, nunca se afastou mais do que 120 quilômetros do Rio de Janeiro. No entanto, criou uma obra que retrata com perfeição a sociedade brasileira do Segundo Reinado. Fundou a Academia Brasileira de Letras, da qual foi aclamado presidente perpétuo.

(Idem, v. 2, p. 197)

Figura 10

A ESTANTE DE

Machado de Assis

Machado era um leitor apaixonado. Embora tenha, como outros romancistas de seu tempo, lido os franceses (Victor Hugo, Chateaubriand, Stendhal, Xavier de Maistre, etc.), sua prosa mostra forte influência dos autores ingleses, como Laurence Sterne, Shakespeare, Thackeray, Jonathan Swift e Dickens. Com eles, e Xavier de Maistre, desenvolveu agudo senso de humor e um olhar marcado pelo pessimismo.

Machado leu também muitos escritores brasileiros e portugueses do século XIX. Como crítico literário, produziu análises inteligentes de obras de Almeida Garrett, Eça de Queirós, José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Bernardo Guimarães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves e outros, mostrando profundo conhecimento da literatura em língua portuguesa.

Rutilantes: fulgurantes, cintilantes.
Arruído: ruído.

▲ A foto de J. H. Papf que retrata uma babá e uma criança, em 1899, 11 anos após o fim da escravidão, revela que muito pouco havia mudado na sociedade brasileira.

As afrontas de um “defunto autor”

Costuma-se dizer que o ano de 1881 marca o início do Realismo no Brasil, foi nessa data que Machado de Assis publicou *Memórias póstumas de Brás Cubas*, que promoveu uma ruptura radical com o “modelo” romântico de narrativa.

O romance é a autobiografia de Brás Cubas, narrador protagonista que apresenta, no primeiro capítulo, como um “defunto autor”. O contexto narrativo criado é, portanto, surpreendente: um morto, cansado da vida eterna, escreve suas memórias “póstumas”.

O estilo machadiano aparece bastante alterado nessa obra. Machado abandona a preocupação com o desenvolvimento de uma história central e de apresentar uma série de episódios ilustrativos da vida de Brás Cubas.

A história não tem nada de excepcional. Na verdade, o que merece atenção é a composição detalhada e atenta das personagens.

O menino é pai do homem

[...]

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”, e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquina e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara um colher do doce de coco que estava fazendo, e não contente com o malefício, dei-lhe um punhado de cinza ao tacho, e não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por piraça”, e eu tinha apenas seis anos. Prudência, um moleque da casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, — algumas vezes gemendo, — mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um — “ai, nhonhô!” — ao que eu retorquia: — “Cala a boca, besta!” [...]

[...]

O que importa é a expressão geral do meio doméstico, e essa aí fica indicada, — vulgaridade de caracteres, amor das aparências rutilantes, do arruído, frouxidão da vontade, domínio do capricho, e o mais. Dessa terra e desse estreme é que nasceu esta flor.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. p. 87-90. (Fragmento).

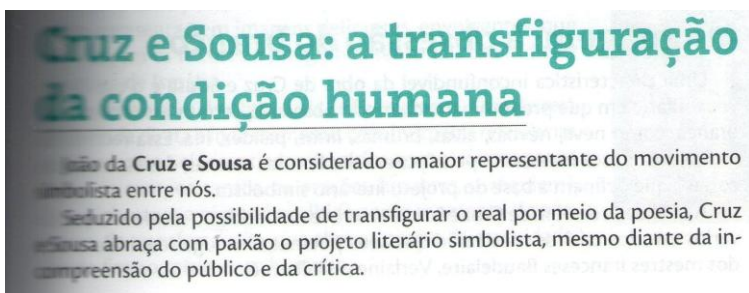
É impressionante observar a arrogância e a prepotência que constitui traços fundamentais do caráter de Brás Cubas. Diferentemente do que seria de um narrador protagonista, ele revela os piores traços de sua personalidade “liberado” das consequências por sua cômoda posição de defunto autor não tem mais nada a perder porque já está morto. A frase final explica: “O menino é pai do homem”: seu caráter se formou em um contexto que favorecia comportamentos prepotentes.

O realismo machadiano é diferente dos outros, foge da crítica direta e modo engenhoso, surpreende com um retrato fiel e sem retoques de um mundo da elite brasileira. Ao apresentar Brás Cubas em toda a sua desfaçatez e arrogância que se percebe é que esse era o comportamento daqueles que ocupavam altas posições em nossa sociedade. Através dele, o leitor é forçado a enxergar a realidade, o retrato de sua própria miséria humana.

(Idem, v. 2, p. 198)

Diferentemente do discurso visto anteriormente ao relatar vida e obra de determinados escritores, ao referir-se à trajetória de Cruz e Sousa o livro faz menção mais explícita ao pertencimento etnicorracial do poeta e aos efeitos da discriminação racial por ele enfrentado ao longo de sua vida. É possível depreender que nem mesmo a condição de liberdade evitava que as pessoas negras sofressem desvantagens por conta de sua origem étnica. Apesar da inconstância no tratamento dessa discussão, a descrição dos prejuízos que as hierarquias raciais causam aos integrantes dos grupos marginalizados serve para demonstrar a gravidade da questão.

Figura 11



(Idem, v.2, p. 269)

Figura 12



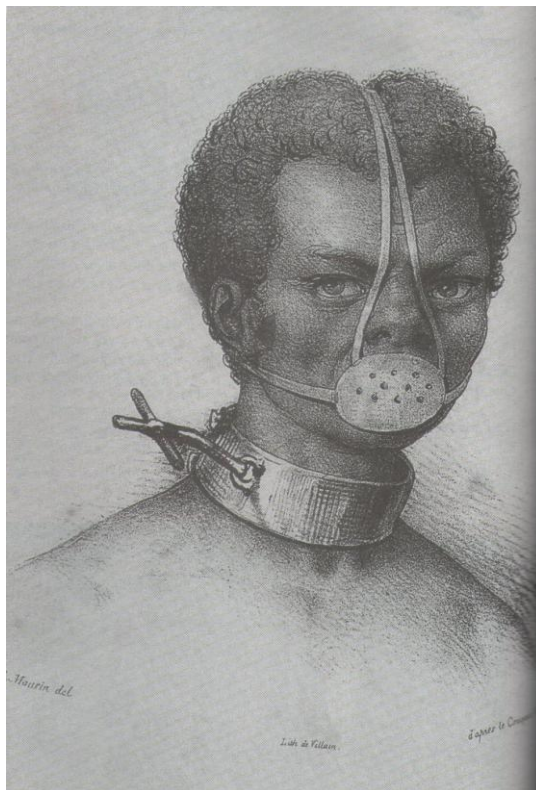
(Idem, v.2, p. 270)

4.4.3. Categoria “Escravidão”

Em seguida abordamos a segunda categoria identificada na leitura é *Escravidão*, apresentada principalmente no 2º volume da obra, no capítulo sobre a chamada Terceira Geração do Romantismo, reconhecida por ter como um de seus grandes temas a questão abolicionista. Os textos mostram o ponto de vista de escritores brancos oriundos ou não de classes abastadas sobre a privação de liberdades que subjulgava as populações africana e afrodescendente durante a maior parte da História do Brasil. Como forma de reforçar a ideia de brutalidade da mesma são utilizadas diversas imagens com torturas e violências de natureza. Desta forma a coleção acaba por priorizar as vozes brancas sobre o assunto com imagens de pessoas negras em posições de exploração, em muito reproduzindo ideia de passividade desta população frente às explorações, sendo necessária a intervenção dos brancos para superar essa situação de exploração.

Na primeira imagem identificada nesta categoria temos a abertura do capítulo acerca da Terceira Geração Romântica trazendo uma grande ilustração com uma pessoa negra com grilhões no pescoço e rosto, mostrando a gravidade da desumanização promovida pelos escravistas.

Figura 13



(Idem, v. 2, p. 76)

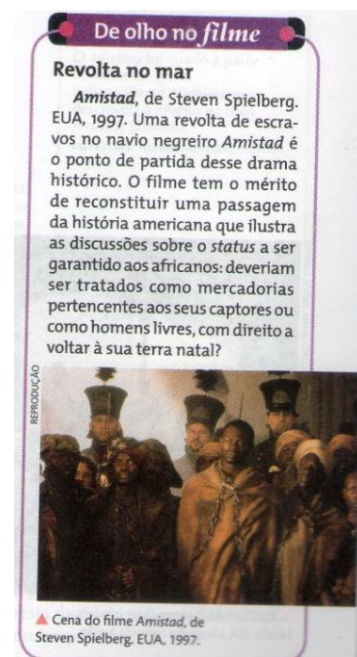
As figuras a seguir trazem também registros de outras manifestações artísticas (no caso de um exemplo nas artes plásticas e um nas artes visuais), que acabam mantendo praticamente como única representação da população negra na posição de escrava, pois é radicalmente menor a quantidade de registros de personagens negros em outras posições. No caso específico do filme citado existe uma agravante, pois após uma rebelião e tomada de um navio negreiro os cativos envolvem-se em uma disputa judicial onde eles mesmos se tornam uma posse a ser disputada em tribunais. Apesar da atitude inicial de resistência dos africanos escravizados a luta que recebe maior ênfase é aquela travada por um advogado branco no sentido de conseguir a libertação por meio de um processo judicial na Corte dos Estados Unidos. Reforça-se assim a naturalização da condição de cativo, que só é superada por meio da atuação de pessoas com origens étnicas não negras.

Figura 14



(Idem, v.2, p. 80)

Figura 15



(Idem, v.2, p. 81)

Nas figuras seguinte a descrição do navio negreiro feita por Castro Alves reforça essa posição de subordinação da população negra, colocada como vítima e digna de piedade. A evocação divina pode trazer uma ideia de fatalidade e naturalidade da posição subalternizada do grupo, não o caráter sociopolítico do sistema. Várias passagens são apresentadas, mantendo essa mesma característica. O próprio eu-lírico se colocando enquanto diferente dos escravizados sem ao mesmo tempo citar seu pertencimento étnico pode refletir a noção de que o grupo de matriz europeia seja o padrão de normalidade (cf. Moore, 2007). Mesmo as atividades pouco discutem sobre o materialismo e a realidade da escravidão, Toda a descrição da biografia e da obra de Castro Alves remetem à sua atuação como “Cantor dos Escravos” (Idem, v.2, p. 84), não dando voz aos cantores negros existentes à época.

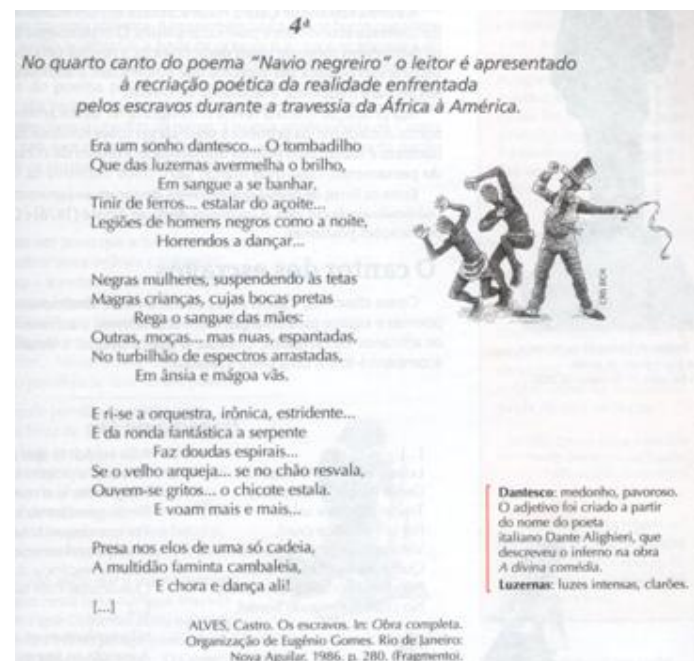
A atividade da página 78, relativa à obra *Navio Negreiro*, questiona acerca do engajamento político do eu lírico da poesia e das estruturas linguísticas utilizadas para conscientizar o leitor a repensar sua atitude frente à escravidão e seus efeitos sobre as vítimas da mesma. As questões que compõem a atividade da página 83 suscita a discussão concernente sobretudo às características do trecho analisado que relacionam o autor e a obra à literatura do Condoreirismo, movimento dentro do Romantismo voltado para denunciar as desigualdades sociais da época (Idem, v. 2, p. 80).

Figura 16



(Idem, v. 2, p. 78)

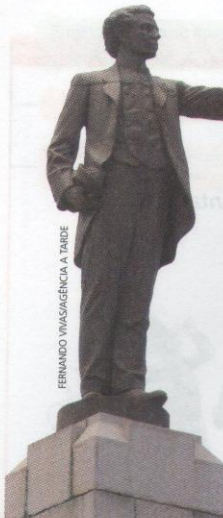
Figura 17



(Idem, v. 2, p. 83)

O convite feito para visitar a senzala, por mais impactante que seja, pode indicar que o eu lírico crê em uma pretensa ignorância por parte do leitor sobre a realidade de desumanização dos escravizados, algo extremamente incoerente considerando a longevidade do processo, então com cerca de três séculos de duração.

Figura 18



▲ Estátua de Castro Alves, na praça que leva o nome do poeta, em Salvador, 14 de março de 2005.

Castro Alves: o último dos poetas românticos

A estreia literária de Castro Alves acontece em um momento de modificação do contexto econômico e político brasileiro. O crescimento da cultura urbana, os debates em torno de ideais democráticos, a revolta pela manutenção de um sistema escravagista são aspectos que influenciam o adolescente que chega ao Recife, para frequentar a faculdade de Direito.

Sua produção literária revela um importante deslocamento em relação aos textos dos autores da primeira e segunda gerações românticas: o sentimento da natureza é substituído pelo da humanidade; a ordem do coração é trocada pela do pensamento. Essas duas marcas são o traço distintivo da sua obra.


Entre os livros de poesia que escreveu, destacam-se *Espumas flutuantes* (1870), publicado ainda em vida, *A cachoeira de Paulo Afonso* (1876) e *Os escravos* (1883), publicações póstumas.

O cantor dos escravos

Como dissemos, Castro Alves aderiu à causa abolicionista e fez de muitos poemas o espaço para divulgar, entre seus leitores, o sofrimento em que viviam os africanos escravizados. Ousado, o poeta chegou a desafiar seus leitores a acompanhá-lo em uma visita à senzala.

Tragédia no lar

<p>[...] Leitor, se não tens desprezo De vir descer às senzalas, Trocar tapetes e salas Por um alcouce cruel, Vem comigo, mas... cuidado... Que o teu vestido bordado Não fique no chão manchado, No chão do imundo bordel.</p>	<p>Não venhas tu que achas triste Às vezes a própria festa. Tu, grande, que nunca ouviste Senão gemidos da orquestra Por que despertar tu'alma, Em sedas adormecida, Esta excrescência da vida Que ocultas com tanto esmero? [...]</p> <p>Não venham esses que negam A esmola ao leproso, ao pobre. A luva branca do nobre Oh! senhores, não mancheis... Os pés lá pisam em lama, Porém as fronteiras são puras Mas vós nas faces impuras Tendes lodo, e pus nos pés.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



[Alcouce: prostíbulo.

Explicar aos alunos que, no poema, Castro Alves caracteriza a senzala como um "alcouce" e, mais tarde, como um "bordel". A referência, aqui, não é a uma casa de prostituição, no sentido sexual, mas ao processo de desonra e aviltamento morais sofrido pelos escravos, que se assemelha à degradação moral desencadeada pela prostituição.

ALVES, Castro. *Os escravos*. In: *Obra completa*. Organização de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 232. (Fragmento).

Os últimos versos são irônicos: o eu lírico confronta a pureza dos escravos à imundície dos senhores. Também são irônicos os versos que advertem as moças para que tenham cuidado e não manchem os vestidos bordados no chão imundo da senzala. O mesmo jogo é retomado, na última estrofe, em relação às luvas brancas do nobre.

Por meio de cenas como essa, fica clara a intenção do poeta: há, na sociedade brasileira, uma sujeira profunda que precisa ser lavada. A mancha da escravidão contamina o tecido social. Embora a elite se mostre elegante nas festas e bailes que frequenta, não conseguirá se livrar da sujeira da alma causada pela exploração imperdoável de um povo.

(Idem, v.2, p. 84)

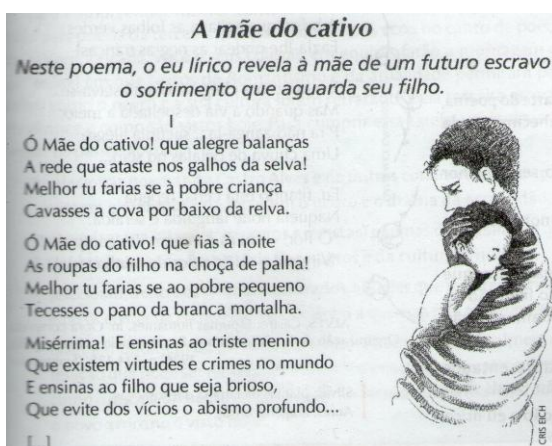
Na poesia citada em seguida é apresentada a voz de uma mãe antevendo o destino de escravidão que espera seu filho. O texto acaba por transmitir novamente uma ideia de fatalidade e de imutabilidade da condição de escravidão, pois passa uma imagem de condenação desde o nascimento a essa exploração.

A primeira questão de análise da poesia pede que os alunos identifiquem elementos que traduzam o desconhecimento da mãe a respeito do destino do filho, levando-os a refletir sobre a desumanização e coisificação a que os escravizados eram submetidos durante o cativeiro. A partir dessa questão é possível também iniciar a debruçar-se sobre a questão da degradação moral envolvida na escravização.

A segunda questão se volta para sobre os conselhos dados ao filho pela mãe e aqueles que o eu lírico aconselha que sejam dados, mostrando com maior ênfase que a poesia orienta que a população negra resigne-se na posição subalternizada, reforçando a naturalidade e a imutabilidade da condição de oprimido.

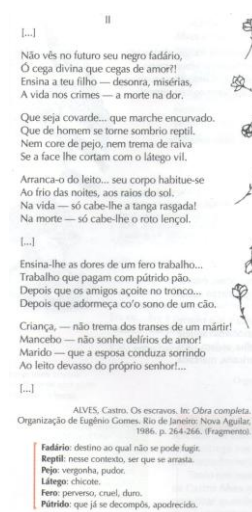
A terceira questão enfatiza a última estrofe do poema, que faz uma conclusão para a argumentação do eu lírico que transforma a resiliência na principal forma de resistir às desigualdades e discriminações do contexto onde se encontravam inseridos. As violências simbólicas, físicas, sexuais e morais são colocadas como algo que deve ser aguentado, sem uma orientação para o enfrentamento e a luta, mostrando que a preocupação social do autor é apenas retórica, não política (Idem, v.2, p. 88).

Figura 19



(Idem, v.2, p. 87)

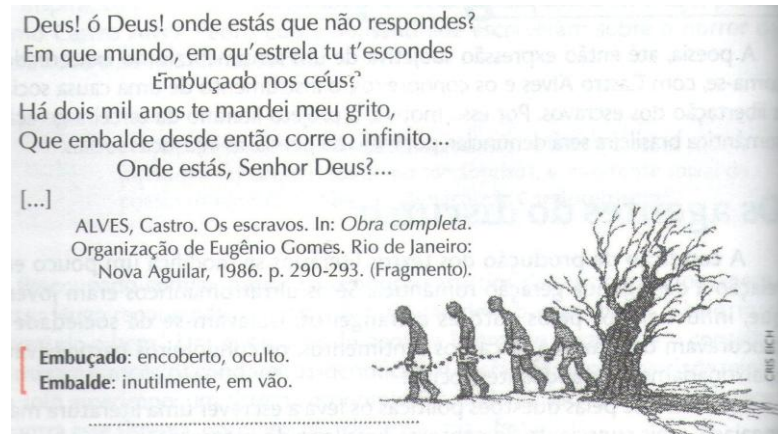
Figura 20



(Idem, v.2, p. 88)

A análise detida pelo próprio livro didático sobre a o poema *Vozes d'África* mostra novamente a evocação divina não respondida, que pode servir para reiterar a permanência da posição de escravização, reiterando o posicionamento anterior.

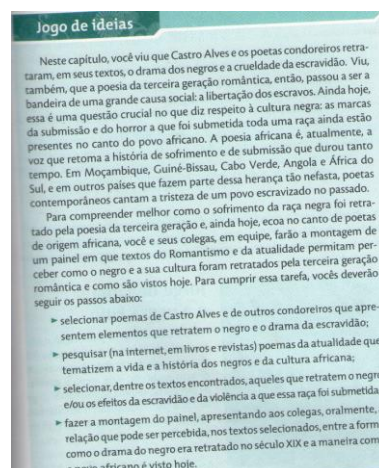
Figura 21



(Idem, v.2, p. 82)

No fragmento seguinte consta uma proposta de projeto de atividade de comparação entre a obra de Castro Alves e a Literatura dos países africanos de língua portuguesa em diversas épocas. Apesar da relevância do que foi definido, consideramos que se perdeu uma importante oportunidade de inserir também obras de escritores negros brasileiros que abordem a temática, fazendo com que a proposta seguisse no sentido de contextualizar a produção literária dessa população no pós-abolição. Fica a cargo do professor ir além do que está posto no livro didático e construir novas discussões conjuntamente aos alunos, pois o livro didático não constitui a única fonte para contemplar para todas as possibilidades de atividades pedagógicas.

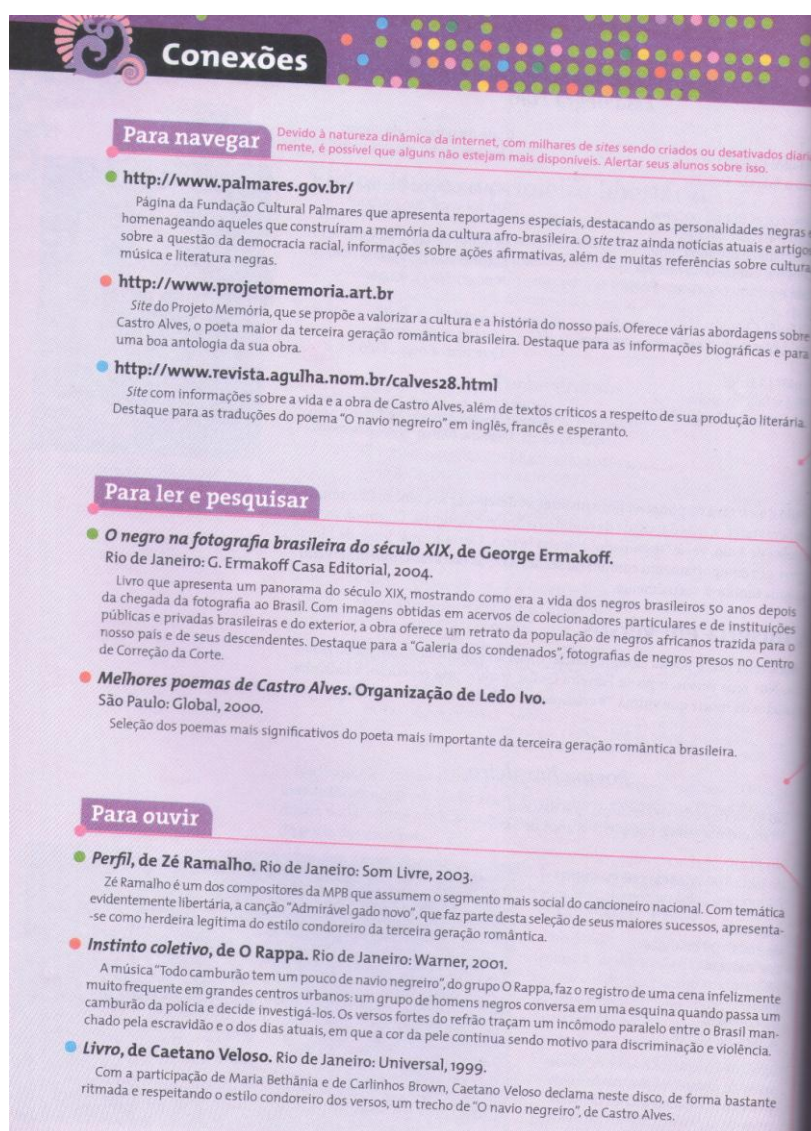
Figura 22



(Idem, v.2, p. 89)

No encerramento do capítulo o livro indica leituras complementares de diferentes linguagens, como forma de enriquecer a aprendizagem sobre os temas abordados, dentre eles a História de lutas antirracistas e a produção de uma Cultura de resistência política por parte da população negra brasileira contra diferentes formas de marginalização, o que atua na implementação da Educação das Relações Etnicorraciais. Essas referências contribuem para que a comunidade escolar instrumentalize-se para a realização de novas discussões que transcendam o que a coleção oferece por si só. Demonstra também uma noção de que o currículo não é um dado estanque, mas que é construído coletivamente e individualmente por cada um dos integrantes da escola e em diálogo entre as diversas experiências pessoais e do grupo.

Figura 23



(Idem, v.2, p. 92)

As duas figuras a seguir destacam a apresentação do escritor Bernardo Guimarães e de sua obra mais conhecida, *A Escrava Isaura*, que apesar de denunciar as atrocidades do sistema escravista opta por uma protagonista cujo fenótipo apresenta traços estéticos majoritariamente europeus, levando a tratar do ponto de vista de uma exceção, além de poder trazer ao leitor a ideia de que o tratamento sub-humano a ela proporcionado só é incorreto por se tratar de uma pessoa cuja aparência reflete o padrão branco, que pela ideia da época jamais teria esse tratamento como seu destino natural.

Figura 24 – Bernardo Guimarães



(Idem, v. 2, p. 155)

Figura 25 – A Escrava Isaura

Assim acontece em *A escrava Isaura*, história de uma escrava branca que sofre as perseguições de Leôncio, seu senhor. Publicada em 1875, em plena campanha pela libertação dos escravos, essa obra tornou-se um dos grandes *best-sellers* de seu tempo.

As peripécias do trabalhador Elias para casar-se com sua amada e rica Lúcia são apresentadas em *O garimpeiro*. Nesse romance ambientado no interior de Minas Gerais, Bernardo Guimarães faz um retrato dos costumes locais.

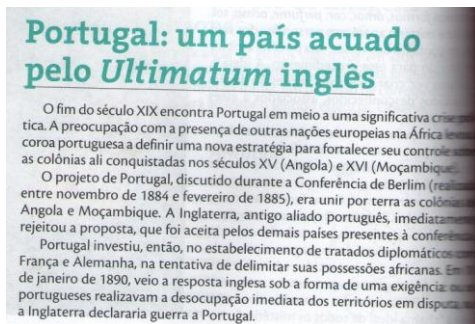
(Idem, v. 2, p. 156)

4.4.4. Categoria “Países Africanos de Língua Portuguesa”

Como última categoria de análise identificamos *Países Africanos de Língua Portuguesa*. Além dos boxes especialmente voltados para falar a respeito dessas regiões, foram encontradas também outras passagens em que as relações entre os grupos etnicorraciais e nacionais como consequência dos diversos processos de colonização de cada um desses países. A linguagem é apresentada como um dos instrumentos de reação contra as opressões historicamente perpetradas, e, em alguns casos, ainda permanentes.

O capítulo sobre o Simbolismo traz como parte do contexto histórico uma disputa colonialista entre Inglaterra e Portugal, cuja derrota é vista como uma humilhação para o povo português, levando os escritores a exaltar as glórias do passado de potência imperial dos séculos XV e XVI. Em nenhum momento é colocado o ponto de vista dos povos africanos, nem levantada a questão sobre possíveis sentimentos de humilhação decorrentes da invasão de seus territórios por nações estrangeiras. Encontra-se visibilizada uma perspectiva eurocêntrica acerca da problemática relatada, de maneira a reiterar a existência de legitimidade da posse de territórios no continente africano por países europeus.

Figura 26



(Idem, v. 2, p. 262)

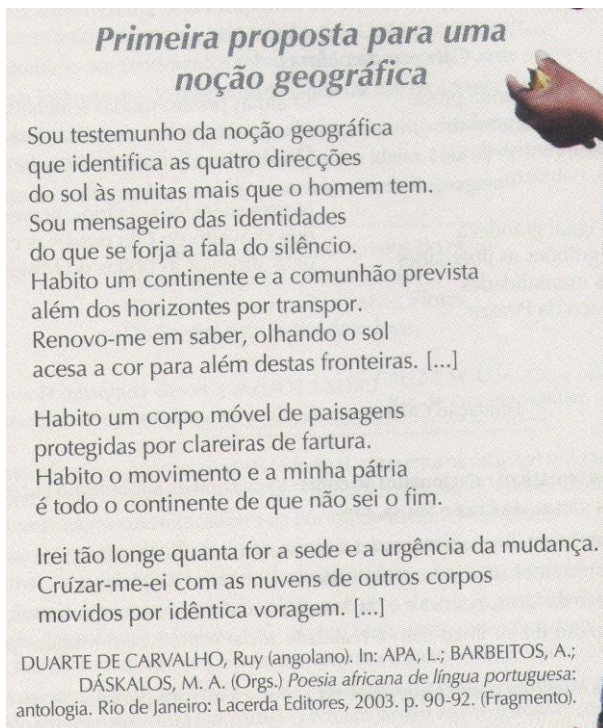
Figura 27 – Simbolismo Português



(Idem, v. 2, p. 263)

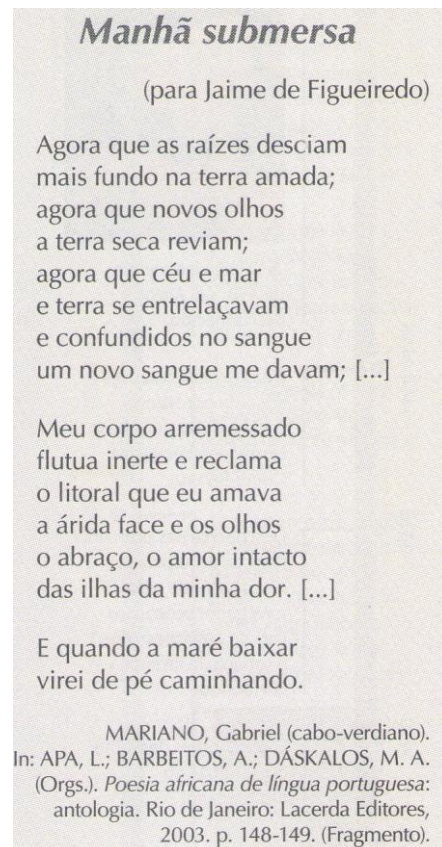
A poesia é apresentada como campo de atuação na construção da identidade dos povos atingidos pela secular dominação colonial portuguesa que até a contemporaneidade visam superar os efeitos ainda visíveis da presença estrangeira. Mazelas como a guerra, a desigualdade e a discriminação são entraves a serem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

Figura 28



(Idem, v. 2, p. 280)

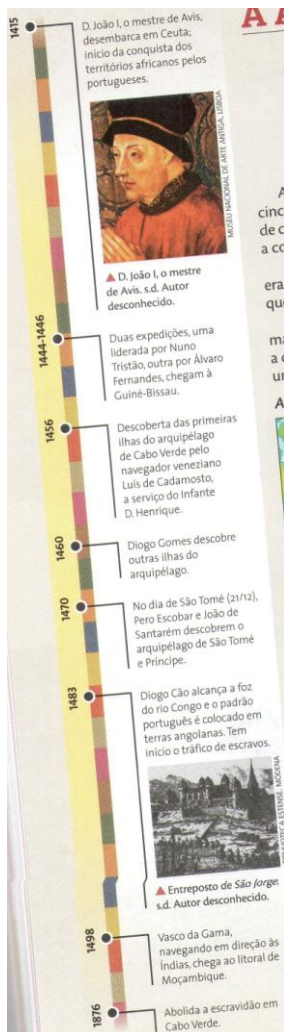
Figura 29



(idem, v. 2, p. 281)

É apresentado um contexto histórico do continente africano, mas apenas detendo-se no período posterior às invasões portuguesas nos diversos territórios explorados ao longo dos séculos posteriores. A linha do tempo apresentada mostra como a história de Portugal foi sendo modificada por conta da colonização imposta às outras regiões do globo, não se preocupando com a milenar história pregressa dos diversos povos residentes dos locais divididos pelo imperialismo europeu.

Figura 30



(Idem, v. 2, p. 282)

Figura 31



(Idem, v. 2, p. 283)

A seguir é descrita a criação poética dos escritores através de um processo de formação da consciência para produção de uma literatura política e etnicamente engajada. O livro traz um panorama dessa lírica de protesto contra o racismo e o colonialismo. O livro faz também um panorama da produção literária dos países africanos de língua portuguesa, trazendo histórico, referências de alguns autores e citações de trechos ou textos integrais de poesias que exemplifiquem a métrica e as temáticas mais verificadas ou pelo menos consideradas mais representativas pelas autoras do livro didático (Idem, v.2, p. 285 – 300).

Enquanto a sessão específica do volume anterior se debruça sobre a produção lírica o volume 3 exhibe a literatura em prosa dos países africanos de língua portuguesa. É utilizada uma estrutura similar, elencando uma relação entre o processo histórico de luta pela emancipação política em relação à metrópole e a importância da literatura na construção da identidade nacional e etnicorracial. Contraditoriamente, a maioria dos escritores escolhidos para exemplificar esta busca pelo resgate da ancestralidade africana é composta por escritores que apesar de naturais do continente, são brancos. Desta forma, mais uma vez é reforçada a visão das relações raciais a partir do olhar do branco, mesmo ao registrar essa questão em território africano.

Figura 32



(Idem, v. 3, p. 245)

As breves biografias apresentadas dos autores Luandino Vieira, Pepetela, Agualusa e Mia Couto mostram posicionamentos políticos similares no sentido de engajarem-se ambos no sentido de assumirem identidades e nacionalidades africanas, apesar de fenotípica e historicamente possuírem laços à Metrópole. Não é intenção do trabalho questionar o direito de livre afiliação político-ideológica de quaisquer indivíduos, nem desrespeitar trajetórias pessoais ou literárias, sobretudo na figura de autores cuja contribuição para o registro das tradições orais de variadas regiões do continente africano. Mas justamente por conta dos objetivos e dados obtidos pela pesquisa não há como ignorar que um dos principais efeitos das discriminações de cunho etnicorracial tem sido justamente o cerceamento de uma série de direitos pertencentes aos grupos contra-hegemônicos, reforçando a persistência de seculares disparidades, de cujas lutas esses mesmos autores são participantes¹².

Figura 33



(Idem, v.3, p. 248)

Figura 34



(Idem, v. 3, p. 250)

Figura 35



(Idem, v. 3, p. 252)

Figura 36



(Idem, v. 3, p. 256)

¹² As reflexões sobre Literatura e Negritude são discutidas em obras como Domingues (2005), Diop (1983), Césaire (1947), dentre outros.

5. CONCLUSÃO

A população negra ainda não conseguiu libertar-se totalmente de determinadas estruturas de poder e dominação construídas durante o período escravista. Conquistas importantes para aquisição da cidadania não podem ocultar o fato de que muitas barreiras ainda se mantêm na sociedade com o propósito de interferir nas trajetórias dos indivíduos, positiva ou negativamente, de acordo com seu pertencimento étnico. Considerando que essas barreiras são fundamentadas em critérios arbitrários ideologicamente postos, verifica-se que esforços políticos e acadêmicos devem ser feitos para fortalecer a luta por equidade, ou seja, pela igualdade de direitos e de condições entre os membros de uma mesma sociedade.

Tanto as organizações do Movimento Social Negro quanto os estudiosos, educadores e produtores de bens culturais tecem suas críticas sobre os currículos, partilhando da ideia de que a educação escolar apresenta papel importante na transmissão e no fortalecimento dos arcabouços ideológicos, sejam eles progressistas ou conservadores. Sendo assim, os conteúdos podem transmitir tanto estereótipos preconceituosos quanto valores de tolerância para sua clientela. É daí que surgem as disputas entre os grupos que se beneficiam com a manutenção e aqueles que exigem a transformação do sistema político vigente. Não há cidadania sem direitos, e não há direitos onde há diferenciações, logo a luta pela erradicação de ideologias e práticas discriminatórias é a luta por justiça e liberdade. A Lei 10.639/2003 se coloca como uma possibilidade de rompimento desse ciclo de exclusão.

Concluiu-se que o desenvolvimento de recursos didáticos que despertem um olhar transformador sobre a questão das relações étnico-raciais no Brasil é fundamental para a construção de cidadãs e cidadãos mais conscientes da riqueza e da diversidade étnica presente no interior da nossa sociedade e mais libertos de preconceitos e de valores conservadores que contribuem para o aumento das desigualdades raciais do país.

Trabalhar estas questões no ambiente escolar a partir da educação básica permite que os indivíduos, desde a sua mais tenra idade, conheçam as diversas etnias e culturas que compõem seu país, vivenciem valores civilizatórios que permitam a compreensão do outro e de si mesmo a partir de uma lógica inclusiva, respeitosa e emancipatória.

Conhecer a história e a cultura de matriz africana configura conhecer melhor a própria cultura brasileira, pois ao longo do processo de formação da sociedade brasileira milhões de africanos e afrodescendentes contribuíram nos campos produtivo, cultural, religioso e social, sendo hoje parte significativa da população brasileira. Permanece, entretanto, o desafio de efetivamente incluir a população negra na sociedade brasileira, pois,

apesar de corresponder à maioria da população brasileira de acordo com dados demográficos oficiais recentes, continua sendo vítima de discriminação e preconceitos, como visto em Munanga, Cavalleiro, Paixão, dentre outros. A educação, mesmo que não seja a única via de mitigar tais desigualdades, demonstra relevante papel na busca de uma verdadeira democracia onde todos os grupos étnicos, religiosos, de gênero, ou de quaisquer outras naturezas possam ter seus direitos reconhecidos e respeitados.

Quanto às obras analisadas podemos perceber que existe uma considerável apresentação da questão etnicorracial, tendo a coleção uma quantidade de textos de diferentes expressões que contribuem para refletir as relações raciais não só no Brasil, mas também internacionalmente. As estruturas de poder formadas entre as populações brancas e negras no interior da sociedade brasileira ou dentro do pacto colonial entre Portugal, Brasil e África são expressas principalmente através da citação de obras literárias que abordam essa temática.

A inter-relação das categorias observadas mostra a permanência de conteúdos históricos, culturais ou ideológicos no texto que refletem a complexidade das relações etnicorraciais e das práticas e discursos que contribuem para a inserção no currículo da educação básica. As propagandas, imagens, infográficos, mapas e textos literários em prosa e verso direcionam-se no sentido da escolha pedagógica das autoras de apresentar consistente representatividade na implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Uma ausência que não pode deixar de ser notada é que, apesar da expressiva produção literária de autores negros voltados para a denúncia do racismo e para o fortalecimento da identidade dos afrodescendentes, existe uma apresentação reduzida destes autores em relação a autores brancos que tratem do mesmo tema. Como discutido anteriormente, uma das principais lutas da população negra tem sido a trajetória rumo à visibilização de sua própria forma de ver e pensar sua história. Essa ausência pode ter como razão o fato de que as autoras não tenham formação específica sobre a questão racial¹³, muito embora a transversabilidade da temática permita e necessite da participação de todos os segmentos da sociedade.

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

¹³ No começo de cada volume é citado resumidamente o currículo de cada uma das autoras, com formação em graduação e pós-graduação na área de Letras com enfoque em Linguística ou Teoria Literária (ABAURRE, 2010, p.3)

Evidentemente algumas questões sobre o tema permanecem mesmo após o presente trabalho, surgindo como possibilidades de estudos futuros que podem ser realizados pelo próprio autor ou por outros pesquisadores. Considerando que a metodologia escolhida para esta dissertação foi a leitura e análise dos livros didáticos, pesquisas posteriores as impressões da comunidade escolar sobre este objeto. Como os alunos apreendem os conteúdos presentes no livro? De que maneiras os professores trabalham a temática? As escolas que utilizam essa coleção promovem atividades e projetos de implementação da educação das relações étnicorraciais? As redes promovem ações de monitoramento da prática da lei 10.639/2003?

Estas e outras reflexões decorrem também da necessidade científica e social de compreender cada vez mais esta temática, por muito tempo ignorada tanto na escola quanto na academia por reflexo de um processo histórico de processos de desigualdades entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Somente o reconhecimento das variadas formas de discriminação racial pode levar à construção de um país verdadeiramente justo e democrático, tendo a educação e a ciência papel fundamental nessa superação de práticas excludentes.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna 2008. Obra em 3v.
- ALONSO, Sara. O “movimento” pela identidade e “resgate das terras de preto”: uma prática de socialização. (In): *Prêmio ABA/MDA Territórios Quilombolas*. Associação Brasileira de Antropologia (Org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2006. 116 p.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970. 123p.
- ANDREWS, George Raid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)* Bauru: Edusc, 1988..
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 3ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In *História da Educação do Negro e outras histórias*. ROMÃO, Jeruse (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p.
- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. *Documentos para a história da Balaiada / Organização de Maria Raimunda Araújo*. – São Luís: Edições FUNCMA, 2001. 420p.
- ARRABAL, Alejandro Knaesel. Gabarito para monografia. *Prática da Pesquisa*. Disponível em: <<http://www.praticadapesquisa.com.br/p/gabarito-para-monografia.html>>. Acesso em: 20 maio 2013.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBOSA, Márcio (Org.). *Frente Negra Brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v. 30, n 3, p. 471 – 473., set/dez, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=pt&nrm=iso. Acessado 10 de outubro de 2012.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. Raça, demografia e indicadores sociais. In OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 208 p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil Atualizada até a Emenda Constitucional nº 70*. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/constituicaotextoatualizado_ec69.pdf>. Acessado em 1º de Julho de 2012.

_____. DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854. *Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acessado em 10 de julho de 2013.

_____. DECRETO N.º 19.402, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1930. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acessado 10 de outubro de 2012.

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado 10 de outubro de 2012.

_____. DECRETO Nº 77.107, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado 10 de outubro de 2012.

_____. DECRETO Nº 91.542, DE 19 DE AGOSTO DE 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado 10 de outubro de 2012.

_____. DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acessado 15 de outubro de 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. *Lei nº 12.228, de 20 de Julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, 9.029, de 13 de Abril de 1995, 7.347, de 24 de Julho de 1985, e 10.778, de 24 de Novembro de 2003. Brasília, 2010.

CAPPELLE, M., MELO, M., GONÇALVES, C.. *Análise de Conteúdo e Análise de Discurso nas Ciências Sociais*. Organizações Rurais & Agroindustriais, América do Norte, 5, abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251/248>>. Acesso em: 20 Jul. 2012.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. *As imagens dos negros em livros didáticos de História*. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Antirracismo na Educação*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CÉSAIRE, Aimé. *Cahier d'un retour au pays natal*. (Poème). 1938 – 1939, publié em 1947. Paris.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Nem Tudo é Valentia ou Vadiagem: práticas culturais e usos de símbolos de civilidade por escravos, forros e mestiços na Província do Maranhão oitocentista*. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br>>. Acesso em 23 de Novembro de 2008.

DIOP, Alioune. Aimé CÉSAIRE, *Stèle obsidienne*. PRÉSENCE AFRICAINE n° 126, 2e trimestre 1983, pp. 6-33.

DOMINGUES, Petrônio. *MOVIMENTO DA NEGRITUDE: UMA BREVE RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA*. Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI (ENMZ). *Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e à Desigualdade Racial: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida*. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

FÉLIX, João Batista de Jesus. *HIP HOP: cultura e política no contexto paulistano*. Trabalho de Conclusão de curso – Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005.

FNDE. *Plano Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acessado em 12 de abril de 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990)*. Bauru: EdUSC; Uberlândia: EdUFU, 2004. 252p.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270p.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A prática pedagógica curricular e o aluno negro: um estudo de caso numa escola pública do ensino fundamental em Tererina-PI*. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, 2000.

GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e política (1888 – 1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd n. 15, p. 134 – 159, set./out./Nov./dez. 2000.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK, Liv (Org.); RESENDE, Adelaine La Guardia et al. 1ª edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 410 p.

HASENBALG, Carlos A. *Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil*. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida. Brasília: Diretoria de Pesquisas – Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2010. Disponível em: <

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sisinteseindicisocia2010/SIS_2010.pdf>

IPEA. Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas: 120 anos após a Abolição. Brasília: Diretoria de Estudos Sociais (DISOC), 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 6.ed. Campinas: Papirus, 2002.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. 240p.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MARTINS, Rosana. *Hip Hop: o estilo que ninguém segura*. São Paulo: Prima Linea, 2005.

MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais*. SECAD, 2006. 261p.

MEC/MJ/SEPPPIR. *Contribuições para a implantação da Lei 10.639/2003*. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília, 2008.

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

MEC/PNLEM. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371&Itemid=582>. Acessado 10 de outubro de 2012.

MEC. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*.

Programas. Livro Didático – PNLD. Guia do Livro Didático. Disponível em <http://www.fnnde.gov/programas/pnld.guia.htm>>. Acessado 10 de outubro de 2012.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acessado 10 de abril de 2012.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

MOORE, Carlos. *O racismo através da História: da Antiguidade à Modernidade*. Disponível em <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=O+RACISMO+ATRAV%C3%89S+DA+HIST%C3%93RIA%3A+++DA+ANTI+GUIDADE+%C3%80+MODERNIDADE&btnG=Pesquisar&lr=>>. Acesso em 13 set. 2009.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO/PE. *O Negro e a Educação – VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste*. Recife: Cia. Editora de Pernambuco, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

_____. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Negro e o Congresso Brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares - MINC, v.1, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007. 190p.*

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

ONU. *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Disponível em:

<<http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%AAnci%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>>.

Acessado em 1º de Agosto de 2012.

PAIXÃO, Marcelo. *A Dialética do Bom Aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. 104p.

PASSARELI, Brasilina. *Hipermídia na aprendizagem – construção de um protótipo interativo: A Escravidão no Brasil*. 1993, Disponível em <http://> Acesso em 7 set. 2009.

PINTO DOS SANTOS, Richard Christian.. *Letras Negras: As Contribuições da Literatura para a Aplicação da Lei 10639/2003 no Ensino Médio*. Revista da ABPN, América do Norte, 2, out. 2011. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/196/132>>. Acesso em: 22 Jan. 2012.

PINTO DOS SANTOS, R Richard Christian; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral.. *Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da*

Educação das Relações Étnico-raciais. Revista História Hoje, V.1, nº1, p. 179 – 192, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/15>. Acesso em: 22 Ago. 2012.

PNLD. *Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa 2011*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 152 p.

_____. *Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa 2012*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 100 p.

REGIS, Kátia. *Relações etnicorraciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em Educação*. São Luís: Edufma, 2012. 236 p. In: Revista ALEA, Volume 7, n. 2 jul/dez. 2005.

ROCHA, D. & DEUSDARA, B. “Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória”. Alea, Jul/Dez. 2005, vol.7, no.2, p.305-322. 2005.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Vestibular com Cotas: análise em uma instituição pública federal*. Revista da USP. São Paulo, n.68 dez./jan./fev. 2005-2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. LOBATO, Fátima. (orgs.). *Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A difusão do ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Rosenverck Estrela. *Hip Hop e educação popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização “Quilombo Urbano”*. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís: 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Mestrado) – Departamento de Sociologia – Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*. Revista África e Africanidades, Ano 3, nº 11, Novembro, 2010. Disponível em <<http://www.africaeaficanidades.com>>. Acessado em 12 de Outubro de 2011.

SILVA, Ana Célia da. As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2001.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. (In): MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In. BAGNO, Marcos (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOUZA, Forentina; LIMA Nazaré (Org.). *Literatura Afrobrasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 220p.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. *Bloco Afro Akomabu: Espaço de fortalecimento da identidade e auto-estima entre crianças e adolescentes negros*. Revista da ABPN, América do Norte, 3, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/revista/index.php/edicoes/article/view/303>>. Acesso em: 8 Jun. 2013.

_____. *O Bloco Afro Akomabu como espaço de educação não-formal*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Departamento de Educação e Filosofia – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2013.

SZYMANSKI, Heloísa. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª Ed. 2010. 99 p.

VIANA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. 108 p.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e Livro Didático**: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Maringá/PR, 2002.