



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

EDSON PEREIRA PADILHA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**JOÃO PESSOA/PB
2020**

EDSON PEREIRA PADILHA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Nayana Rodrigues
Cordeiro Mariano

JOÃO PESSOA/PB
2020

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

P123r Padilha, Edson Pereira.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I / Edson Pereira Padilha. - João
Pessoa, 2020.

58 f. : il.

Orientação: Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Livro Didático. Relações Étnico-Raciais. 2. Ensino
Fundamental I. I. Mariano, Nayana Rodrigues Cordeiro.
II. Título.

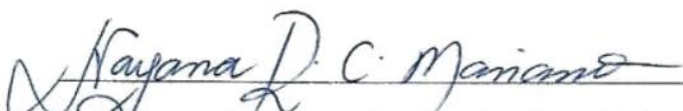
UFPB/BC

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 13/04/2020

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Itacyara Viana Miranda
Profa. Dra. Itacyara Viana Miranda (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)


Profa. Dra. Sabrina Grisi Pinho de Alencar
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Aos meus pais e irmãos pela força prestada, incentivo, amizade, companheirismo, para a concretização desse sonho. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Aos familiares, por todo esforço, apoio e ajuda para minha formação acadêmica e conclusão do curso, principalmente nesse momento tão difícil que estamos vivenciando devido a essa Pandemia. Agradeço de coração, em especial, a minha mãe e, *in memoriam*, ao meu pai.

A minha orientadora Profa. Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano que, apesar do pouco tempo que passamos a nos conhecer, percebi muitas virtudes numa só pessoa: compromissada, inteligente, prestativa, humana, paciente e compreensiva.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos, em especial, à Profa. Sabrina Grisi Pinho de Alencar que nos ajudou bastante na feitura do nosso trabalho de conclusão de curso com as orientações e encaminhamentos de sua disciplina (TCC II), bem como pelo seu lado humano e compreensivo dedicado a todos nós estudantes do curso durante essa pandemia da Covid-19.

A nossa Tutora Presencial de Pedagogia, Maria Elaine Almeida do Nascimento, pelo acolhimento, dedicação, presteza e incentivo, principalmente quando tínhamos alguma dúvida e/ou precisássemos de alguma informação sobre os conteúdos.

E à Roseana Palmeiras dos Santos, coordenadora da UAB/UFPB Virtual do Polo de Alagoa Grande/PB, pelo acolhimento e apoio de sempre para que não desistisse desse sonho. A todos.

“Acredito que é possível formar o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de construção da identidade étnico/racial e auto-estima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania” (Ana Célia da Silva).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como os conteúdos sobre as relações étnico-raciais são abordados no livro didático de História do 5º Ano do Ensino Fundamental I, tendo como proposta de pesquisa a análise de dois exemplares da Editora Moderna das seguintes coleções: Buriti Mais (2017) e Projeto Buriti (2007), dos respectivos editores: Lucimara Regina de Sousa Vasconcelos e Cesar da Costa Junior. Utilizamos como fonte o livro didático, entendendo-o, a partir da acepção de Roger Chartier, como um *objeto cultural*, isto é, um artefato que deve ser compreendido a partir de um determinado contexto social, econômico, cultural, passível de diferentes leituras, uma fonte que deve ser entendida na sua historicidade. Quanto a metodologia adotada, é uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, tendo os livros didáticos como fontes. E, com esta pesquisa, pretendemos contribuir com as discussões relacionadas à temática das Relações Étnico-Raciais nos livros didáticos do Ensino Fundamental I, visto que é uma questão silenciada e/ou trabalhada de forma estereotipada no livro didático.

Palavras-chave: Livro Didático. Relações Étnico-Raciais. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the contents about racial and ethnic relations are approached on History textbooks at fifth grade on elementary school level (*Ensino Fundamental I*), setting as a research proposal an analysis of two textbooks from *Moderna* publishing company of the following catalogue: *Buriti Mais* (2017) and *Projeto Buriti* (2007), from respective authors: Lucimara Regina de Souza Vasconcelos and Cesar da Costa Junior. Our research is based on the comprehension of Roger Chartier about textbook which is seen as *cultural object*, that is, an artefact that must be understood from a specific social, economic, cultural context on, allowing several readings of it, a research source that must be understood on its historical value. This way, we aim to contribute with the discussions about the racial and ethnic relations on History textbooks at elementary school (*Ensino fundamental I*). Concerning the methodology, we applied a bibliographic and qualitative research, based on textbooks as references. And with this research we intend to contribute to the discussions about the theme of racial and ethnic relations on textbooks at elementary school level (*Ensino Fundamental I*), once it is an ignored issue and/or taught in a stereotypical way on textbooks.

Keywords: Textbook. Racial and Ethnic Relations. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - A Expansão da Colônia.....	24
FIGURA 2 – A Organização da Colônia.....	26
FIGURA 3 – A Ocupação do Território.....	27
FIGURA 4 - Terra Brasilis e Vista da Ilha de Tamaracá.....	29
FIGURA 5 – A Sociedade Mineradora.....	30
FIGURA 6 - Autonomia do Brasil: uma longa conquista.....	32
FIGURA 7 - Escravo de Ganho.....	33
FIGURA 8 - As Festas no Tempo do Império.....	34
FIGURA 9 – Secagem de Café Feita pelos Negros Escravizados.....	35
FIGURA 10 – O café: uma grande riqueza do Brasil.....	35
FIGURA 11 – D. Pedro II montado numa mula arrastando uma escravizada.....	37
FIGURA 12 – Mulher negra vendedora de frutas e legumes.....	37
FIGURA 13 – Nosso tempo.....	39
FIGURA 14 – Jovens negros carentes moradores de periferia.....	39
FIGURA 15 - Internet: a grande teia.....	40

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vii
1. INTRODUÇÃO	11
2. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS SIGNIFICAÇÕES	16
3. AS REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO.....	23
4. A POPULAÇÃO NEGRA, O LIVRO DIDÁTICO E O CURRÍCULO ESCOLAR...42	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

Este estudo busca problematizar como os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais vêm sendo abordados no livro didático de História do 5º Ano do Ensino Fundamental I, tendo como proposta de pesquisa a análise de dois exemplares da Editora Moderna das seguintes coleções: Buriti Mais (2017) e Projeto Buriti (2007), dos respectivos autores: Lucimara Regina de Sousa Vasconcelos e Cesar da Costa Junior. Nesse sentido, temos o intuito de compreender melhor essa temática, a partir da análise desses materiais didáticos, tomando como referências os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 2001) que recomendam a inserção da diversidade étnica na construção da História, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como estudaremos os marcos legais: a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabelecem a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola. Pois, inserir os estudos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação escolar atende também a uma exigência legal.

De acordo com essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 7) “[...] todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades”.

Destacamos a lei 10.639/2003, por que ela tem como objetivo considerando seus termos legais reparar os danos causados pelo Estado brasileiro, na falta de políticas públicas que contemplem efetivamente a presença cotidiana e a participação da população no processo de formação da nação brasileira.

Uma medida importantíssima, pois pretende apontar caminhos para a construção de um novo currículo escolar que leve em consideração uma pedagogia e uma didática que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial do povo brasileiro, dentre estes os afro-brasileiros(as) como cidadãos(ãs), reconhecidos como partícipes da sociedade brasileira.

Assim, o trabalho se justifica especialmente pela importância de discussões dessa natureza para o universo escolar. Nesse caminho, utilizamos como fonte o livro didático, entendendo-o, a partir das teorizações de Roger Chartier (1990), como um *objeto cultural*, passível de diferentes leituras, visto que é histórico. Também como suporte teórico-metodológico, utilizamos as proposituras de Circe Bittencourt quanto ao debate, reflexão e análise do livro didático para as nossas discussões sobre as relações étnico-raciais presentes nos

livros didáticos de História do 5º Ano do Ensino Fundamental I, Buriti Mais (2017) e Projeto Buriti (2007), buscando assim contribuir com a discussão sobre a temática.

A escolha dessa temática foi pautada por ser um tema que se reveste de grande importância pedagógica e de política social visto ser um assunto que envolve a identidade e a origem das populações negras que, ao longo dos séculos, teve historicamente sua cultura negada e discriminada, embora essas populações tenham contribuído de forma enriquecedora, e ainda contribuam, com seus valores, saberes e trabalho na construção do nosso país. Porém, quase nada é apresentado de forma positiva no livro didático sobre elas, com isso, assistimos recorrentemente a escola reproduzindo o racismo que é tão prejudicial à vida humana. A partir do entendimento desse material didático que muitas vezes silencia e/ou trabalha de forma caricatural as populações negras, veio a seguinte pergunta: como isso vem sendo trabalhado em sala de aula, será que esse recurso didático continua com essa perspectiva estereotipada e silenciadora sobre essas populações? Nesses termos, esta pesquisa possibilita uma reflexão sobre as relações étnico-raciais trabalhadas em sala de aula, procurando entendê-las, a partir de como esse livro didático aborda tal temática e de que forma essa discussão perpassa o currículo escolar e a construção da identidade dos(as) alunos(as) negros(as).

A inserção dos conhecimentos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira decorre das lutas e reivindicações advindas do movimento negro que ao longo dos anos vem reclamando ao governo e a sociedade brasileira, políticas públicas de combate ao racismo e às desigualdades raciais existentes em nosso país e, em consequência, exigem políticas de inserção e de acesso aos bens culturais. A exemplo disso destacamos a elaboração de diretrizes que orientam a construção de projetos que valorize a história e a cultura africana e afro-brasileira, tal como a criação da lei 10.639/2003 que obriga as escolas de educação básica, públicas e particulares do nosso país a trabalharem essa temática em sala de aula para que se promova a educação para as relações étnico-raciais de forma positiva.

Essas demandas, em parte, foram incorporadas às políticas educacionais nacionais, a partir da década de 1990, quando se destacam a implantação de medidas de inclusão dessas populações na educação escolar básica. Ocorreu uma incorporação dessas temáticas na legislação que normatiza e regula a educação brasileira, bem como emergiu a efetivação de políticas educacionais específicas para estes sujeitos sociais.

O tema tem importância por ser um assunto que envolve a identidade e a origem dos indivíduos pesquisados. A identidade não é nata, ela se constrói em determinado contexto histórico, político e social. “As identidades são construídas cotidianamente, por meio das

práticas e dos discursos em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido não há identidade fora do meio social” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 57).

Na década de 1990, a temática ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’ se fez presente nos documentos de orientação da metodologia e prática pedagógica relacionados às políticas educacionais governamentais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1996) que recomenda a inserção da diversidade étnica na construção da História do Brasil. Posteriormente foram publicadas, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Portanto, inserir os estudos da História e Cultura da África e dos afrodescendentes na educação escolar atende aos marcos legais, tais como: a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelece a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. Essa lei estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Já o Parecer nº 03/2004 (BRASIL, 2004) torna obrigatório na educação escolar a promoção da educação das relações étnico-raciais no sentido de divulgar e produzir conhecimentos que eduquem os cidadãos para a pluralidade étnico-racial e a LDB, em seu art. 22 (BRASIL, 1996), determina que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A fim de combater o preconceito e construir uma imagem positiva das populações africanas e afro-brasileiras foi estabelecida a Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica no intuito de modificar essa situação de injustiça social, às quais os jovens negros estão submetidos:

A Lei 10.639/2003 altera a LDB especificamente no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios para este nível de ensino, pois determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 8).

Presenciamos nas últimas décadas um momento muito importante em nosso país: o da demanda por educação que, ao crescer, faz com que sociedade e instituições, em uníssono, movimentem-se no atendimento a essa urgência nacional. Essa é uma tarefa importante e é isso que se espera que o Brasil faça. É preciso pôr em prática todos os estudos e projetos para a modernização da educação (PINTO, 2005).

Para mudar nossa história e lograr conquistas, precisamos ousar e superar os obstáculos que impedem o próprio crescimento, exercer a cidadania plena, entender de modo crítico o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação. Para isso, é necessário que o Estado Brasileiro veja a criação de políticas públicas como um compromisso e um dever que ele tem com a sociedade e com a administração pública de assegurar os direitos dos cidadãos.

Continuamos acreditando na perspectiva de que a educação para as relações étnico-raciais possibilite o acesso e a permanência de crianças negras nesse nível de ensino e também favoreça a valorização da diversidade étnico-racial presente na nossa sociedade, bem como um trabalho com a questão das relações étnico-raciais na escola numa perspectiva de melhor compreender a construção das mesmas e o conceito do multiculturalismo enquanto alternativa para a educação lidar com a diversidade cultural.

Destacamos o surgimento dos PCNs, na década de 1990, que intenta adentrar a escola numa perspectiva de orientar os educadores para que se atente para as novas demandas da sociedade. E uma dessas demandas destaca-se a questão da pluralidade cultural presente no cotidiano escolar e na sociedade e que exige novas formas e posturas da escola e dos educadores para lidar com essa nova realidade. Ainda, discorreremos sobre a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a criação das DNCs para as Relações Étnico-raciais como mecanismos de combate ao racismo, tão forte no nosso país.

As relações de poder estabelecidas na sociedade, sobre as quais se constroem a diferença, a identidade étnico-racial e a diversidade cultural estão presentes nas narrativas étnico-racial no currículo escolar, em que, na maioria das vezes, a cultura dominante é a predominante em detrimento das múltiplas culturas que estão presentes no cotidiano escolar, mas que não são contempladas pelo currículo. Havendo a necessidade de a escola desenvolver uma proposta curricular multicultural que leve em consideração as contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira, mostrando a necessidade de problematizar os processos de construção da diferença.

O conceito do multiculturalismo que nos dias atuais se constitui como alternativa para a educação lidar com a diversidade cultural e as desigualdades presentes na nossa sociedade. Tal realidade é constatada nas escolas, uma vez que ainda predomina um currículo eurocêntrico e racista. Desse modo, faz-se urgente repensar o currículo escolar e o tipo de cidadão que queremos formar para este novo milênio. O multiculturalismo pode possibilitar um debate mais plural dentro da escola, uma vez que essa perspectiva procura dialogar com a diversidade

enriquecendo assim o debate no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, contribui para a construção de um currículo que leve em consideração a pluralidade cultural, marca do povo brasileiro, e práticas pedagógicas mais inovadoras e democráticas.

Quanto à estrutura, a presente monografia divide-se em três capítulos, além desta introdução. O capítulo 2 discute o livro didático e suas interfaces e problematiza a importância dessa fonte para a história da educação, visto que é o material impresso mais utilizado no cotidiano escolar. O terceiro analisa e interpreta as representações construídas sobre as populações Africana e Afro-brasileiras no livro didático de História do 5º ano do Projeto Buritiri: história, de 2007, e como essas imagens exercem influência no processo de construção de identidades dos alunos Afro-brasileiros. No quarto capítulo, faremos uma discussão sobre essas representações e de como elas estão atreladas a uma visão estereotipada sobre o continente africano, ao seu povo e muitas vezes veiculadas pelo livro didático e reproduzida pelo currículo escolar, não sendo aproveitadas pela própria escola no intuito de problematizá-las em sala de aula. Predominando um currículo eurocêntrico e racista nas nossas escolas. Por fim, estão as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

2 O LIVRO DIDÁTICO E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Os materiais didáticos são instrumentos do professor e aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. (BITTENCOURT, 2012, p. 295).

Os livros didáticos atualmente têm grande importância no ensino como ferramenta pedagógica, muitas vezes sendo utilizados como principal recurso didático-pedagógico e fonte bibliográfica em sala de aula. Embora geralmente dê-se mais ênfase ao texto escrito nestes livros, chama-nos atenção as imagens que são utilizadas junto a estes e que participam da composição das informações acerca dos conteúdos escolares.

Um dos métodos utilizados para ensinar é o uso dos livros didáticos em sala de aula, se tornando em muitas escolas a única ferramenta de trabalho e fonte de leitura do professor e aluno. Os livros didáticos, nos séculos XIX e parte do XX, tinham como objetivo ser a ferramenta do ensino de história que iria promover o patriotismo nos alunos, pautando-se em um discurso tradicional e com uma visão que destacava os acontecimentos históricos considerados importantes para desenvolver a identidade nacional, focando principalmente em datas, heróis nacionais e fatos vistos como marcantes.

Assim, o livro didático vem se tornando um manual que busca incentivar o professor a buscar outros materiais, fontes e linguagens, desestimulando a prática de ser usado como o único apoio para lecionar. Geralmente, os livros didáticos são compostos por sugestões de textos, obras, literatura, filmes, documentários, artigos, sites e etc. Circe Bittencourt (2008) afirma:

É comum encontrar sugestões de leituras de outros livros, de filmes, e de consultas na mídia eletrônica. Há também o incentivo a pesquisas complementares, indicando, de maneira implícita, que o livro didático não é nem deve ser o único material a ser utilizado pelos alunos. (BITTENCOURT, 2008, p. 310-311).

Os livros didáticos partem de uma visão de seus autores, muitas vezes com ideologias que vão desde as mais tradicionais até as que utilizam as novas abordagens e linguagens; a respeito, Jessica Salvino Mendes (2013) fala das mudanças dos livros atuais para desenvolver em seus leitores um olhar crítico. Vejamos:

Despertar o olhar crítico a partir de questionamentos, desconstruir estereótipos, estão nas propostas que incluem as estratégias que envolvem a produção dos livros didáticos de História. Mas é preciso ir mais além. A análise de imagens que cada vez mais estão presentes nos livros e a análise dos discursos que os compõe se torna cada vez mais relevante. (MENDES, 2013, p. 2).

Dessa forma, o livro didático é um produto cultural que assume um papel preponderante na sociedade e na escola atualmente. Nesta, percebemos o quanto ele é usado como instrumento pelo professor. E a partir dele são transmitidos saberes historicamente acumulados aos alunos que muitas vezes o tem como a principal fonte de informação e um dos meios para que desenvolvam as suas habilidades de leitura e escrita. Nessa questão a Bittencourt (2012) vem corroborar quando afirma que há

uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina [...] (BITTENCOURT 2012, p. 296).

No Brasil, há vários debates sobre o uso de tal recurso pedagógico em sala de aula. Tem aqueles que discordam da sua utilização, afirmando que o mesmo na maioria das vezes acaba reproduzindo valores e ideologias hegemônicas de determinadores setores privilegiados da sociedade em detrimento de outros segmentos sociais, bem como responsável pelas mazelas do ensino e de estar a serviço de um ensino tradicional em nossas escolas. Já os que defendem o seu uso, argumentam que se for bem utilizado pelo professor pode possibilitar inúmeras descobertas aos seus alunos, podendo proporcionar uma reflexão crítica dos conteúdos e ilustrações veiculados nesse suporte pedagógico.

Outro ponto importante aqui a destacar é o de que muitas vezes esse material didático exerce um enorme controle sobre o ensino mediante um currículo oficial elaborado pelo Estado com o intuito de propagar as suas ideias e ideologias, bem como o tipo de formação que se almeja alcançar. Nesse sentido, Bittencourt (2012, p. 298) vem reforçar esse pensamento quando afirma que há “um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por partes de diversos agentes do poder”.

Entretanto, é preciso que haja um maior debate em nossas escolas para se estabelecer critérios que ajudem os professores na escolha do livro didático, bem como um maior engajamento político por parte dos professores para que eles possam decidir por um material

didático que contribuam para uma formação crítica dos nossos alunos. Nesse sentido, concordamos com Bittencourt (2012, p. 298), quando enfatiza que a escolha do “[...] material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno”.

Além disso, o livro didático como qualquer outro recurso didático tem suas possibilidades e seus limites e dificilmente conseguirá substituir o professor na condução do processo de ensino e aprendizagem, tampouco capaz de solucionar todos os problemas da educação, embora sejamos realistas das deficiências que os mesmos apresentam deficiências tais como: equívocos, erros conceituais e estereótipos. Contudo, precisamos construir uma atitude crítica e prudente de que nem tudo é ruim e conhecer melhor suas vantagens e desvantagens antes de fazermos julgamentos pré-estabelecidos sem ter nenhuma base científica, os quais alguns chegam a defender extirpação do livro didático da sala de aula.

O livro didático não é mais considerado um instrumento como uma produção neutra e imparcial, como era concebido por alguns no passado, pois o mesmo sofre interferências das políticas educacionais quando do seu contexto de confecção, do mercado editorial, das vinculações teórico-metodológicas do autor e de inúmeros fatores que influenciam no seu processo de produção.

Assim, ele deve ser entendido como um objeto cultural (CHARTIER, 1990), que apresenta várias conotações de possibilidades e limites, as quais possibilitam realizar diversas análises e discussões que antes eram impossíveis de serem feitas. Levando em consideração os processos de produção, ou seja, o seu contexto político, econômico, social e cultural para melhor entendermos seus reais objetivos e interesses.

O livro didático como artefato cultural sofre influências das mais variáveis possíveis no seu processo de produção ocasionadas por diversos condicionantes internos e externos que acabam interferindo na sua produção, circulação e consumo, pois o jogo de interesse faz parte desse processo. E, dessa forma, determinadas visões de mundo e de ser humano são privilegiadas em detrimento de outras.

Participam desse processo de interesses editoras, Estado, autor e o mercado consumidor. Essa produção passa por circunstâncias que apresentam limites as possibilidades de experiências de ensino e aprendizagem, com isso é preciso que os professores saibam dosar com cuidados a sua utilização no espaço escolar.

Algumas editoras muitas vezes não estão preocupadas com a qualidade dos conteúdos e das imagens dos seus produtos, os quais são difundidos na/pela escola as crianças e os

adolescentes, pois apenas estão preocupados exclusivamente com a obtenção do lucro com o consumo desenfreado da sua mercadoria.

A realidade da maioria das escolas públicas do nosso país, bem como as condições precárias de trabalho e acúmulo de jornada de trabalho dos professores os tem condicionados a adotar o livro didático como a única ferramenta didática em sala de aula, o que vai de encontro com os interesses de algumas editoras que fabricam seus produtos para atender exclusivamente essa demanda, fabricando esse recurso como um instrumento facilitador e entenda aqui como simplificado de conceitos e termos para professores que não tem tempo para ler devido a sua longa jornada diária, com isso as editoras já trazem tudo pronto em suas obras e acabam confeccionando ilustrações muitas vezes sem o menor sentido, ou melhor dizendo sem nenhuma relação com o conteúdo apresentado e/ou que possibilite uma melhor reflexão no aprendizado dos alunos.

Os livros didáticos foram organizados seguindo uma lógica cartesiana de maneira que essas obras passaram a obedecer a uma regra de formatação linear baseada na lógica cartesiana que dividiam a sua estrutura em capítulos e acompanhados de exercícios e quadro cronológico.

Como foi dito anteriormente, o livro didático é um produto da indústria cultural que sofre interferências das mais diversas no processo de elaboração até chegar ao mercado consumidor. Essas interferências podem influenciar no tipo de texto e forma como esse pode receber destaque ou não pelos seus produtores.

Mesmo assim, compreendemos a importância desse material pedagógico tão presente nas escolas públicas do nosso país, sendo muitas vezes o único recurso de leitura daquelas e nas casas das próprias crianças oriundas das classes menos abastadas da sociedade brasileira.

É notório a importância dada ao livro didático, o qual recebe o atributo de ser um portador de verdade, devido ao caráter que lhe atribuído pela escola, o que pode também se apresentar como um veículo de reprodução de estereótipos dos segmentos sociais subordinados, por ser muitas vezes considerado o único recurso de conhecimento escolar colocado à disposição dos alunos.

Portanto, o livro didático é um material pedagógico bastante complexo por ser um objeto de múltiplas facetas e difícil definição da sua natureza, contrariamente o que pensa o senso comum, é um instrumento pedagógico que pode ser apropriado por diferentes leituras. Essa complexidade se dá devido às interferências realizadas pelos vários sujeitos que participam da sua feitura. Dessa forma, o livro didático assume muitas vezes no contexto do processo de ensino e aprendizagem tal concepção

A literatura didática produzida no decorrer do século XIX era herdeira dessa concepção de educação formal, cabendo-lhe uma dura tarefa. Deveria assegurar ao professor o domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino. (BITTENCOURT, 1993, p. 25).

Como fonte ou objeto de pesquisa, vale salientar que os pesquisadores que trabalham com livros didáticos sofrem com a ausência desses materiais em acervos, visto que são produzidos e, historicamente, descartados. Não os encontramos com facilidade, excetuando-se os que estão em uso, o que dificulta as pesquisas com esse material. Como salientam Lajolo e Zilberman (1999, p. 120):

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu ‘prazo de validade’.

Contudo, essa perspectiva vem mudando há algumas décadas e os estudos e pesquisas com livros didáticos apontam para a importância, riqueza e pluralidade desse artefato cultural. Com essa nova perspectiva sobre esses materiais, entendendo-os como objetos culturais, frutos de um contexto social, econômico, cultural, diferentes temáticas passaram a ser abordadas e têm contribuído com os debates no cotidiano escolar, visto que passaram a ser discutidos levando-se em consideração a sua produção, circulação e apropriação.

Nesse sentido, usando os livros didáticos como fonte, analisamos os conteúdos sobre as relações étnico-raciais abordados no livro didático de História do 5º Ano do Ensino Fundamental I, tendo como proposta de pesquisa a análise de dois exemplares da Editora Moderna das seguintes coleções: Buriti Mais (2017) e Projeto Buriti (2007), de autoria de Lucimara Regina de Sousa Vasconcelos e Cesar da Costa Junior, respectivamente.

O livro didático é o material impresso mais usado em nossas escolas públicas e de maneira geral vinha tratando as questões das relações étnico-raciais de forma negativa, e isso é explícito, quando muitas vezes, esses grupos sociais são representados de forma estereotipada e caricatural. Nessa visão, esse recurso pedagógico passa a difundir o preconceito étnico-racial, deslegitimando a condição humana, bem como a história e a cultura desses sujeitos sociais, quando imagens e textos são usados para desqualificá-los, como enfatiza a professora Ana Célia da Silva (2005, p. 21), “ no livro didático a

humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar a sua existência”.

Diante dessa realidade, em que as culturas e histórias de grupos socialmente subalternos da nossa sociedade são representados de forma pejorativa no livro didático, faz com que muitas crianças negras passem a sentir autorrejeitada ao ver e perceber que seus referenciais culturais e históricos são negligenciados corroborando assim para que deem preferência e se autoidentifiquem com referenciais dos grupos sociais valorizados no material didático. Como bem explicita a autora Ana Célia da Silva quando diz que:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22)

Assim, entendemos que o livro didático pode omitir ou apresentar equívocos nas suas ilustrações e descrições, quando se refere a realidade dos segmentos sociais subordinados da nossa sociedade, uma vez que a representa de forma simplificada e falsificada sem levar em consideração as mais diversas contribuições desses indivíduos para a construção da nação brasileira.

Além disso, ao veicular e reproduzir estereótipos inferiorizantes sobre as populações negras em detrimento de uma imagem positiva do branco, o livro didático acaba reproduzindo a ideologia do branqueamento que teoriza sobre a questão da superioridade de uma raça/etnia em relação a outra, ou seja, essa teoria defende e legitima que há indivíduos biologicamente e culturalmente superiores a outros. Como ressalta Silva (2005, p. 23) ao afirmar que

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizado uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Nesse sentido, o nosso trabalho busca contribuir com o debate sobre a temática, ao analisar os referidos livros didáticos. No capítulo seguinte, dialogamos com o livro didático de História do 5º ano do Projeto Buritiri: História, do ano 2007, obra coletiva concebida,

desenvolvida e produzida pela Editora Moderna e tendo com editor responsável Cesar da Costa Junior, em que discutimos as representações do(a) negro(a) no material didático e como estas exercem poder de influência na constituição das relações étnico-raciais e na construção de identidades dos alunos.

3 AS REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos usados em salas de aula nos dão a percepção que não há um relato quanto aos fatos históricos relevantes do desenvolvimento histórico-cultural do negro. (MUNANGA, 2005, p. 23).

É notável a importância do livro didático para o ensino no Brasil, mas devemos nos perguntar se as informações presentes são adequadas ou não para o estudo dos conteúdos curriculares, no que diz respeito às imagens, no modo como projetam os acontecimentos históricos, principalmente as imagens que estão representando as populações negras do nosso país. Portanto, para esta análise, foram selecionados dois livros didáticos de História do 5º ano do Ensino Fundamental I.

As leis de nº 10.639/2003 e 11.645/2008 nos proporcionam fazer uma análise diagnóstica sobre o conteúdo de História do livro didático do 5º ano, em que o discente, após concluir esse ciclo, estará vivenciando uma nova perspectiva socioeducacional. A criança, nessa idade entre 10 e 11 anos, encontra-se no estágio concreto de seu cognitivo, “permitindo que desenvolva conceitos de número, relações, elas estão se tornando capazes de pensar através de problemas, mentalmente. Estão desenvolvendo habilidade maior de compreender regras” (PIAGET, 1988, p. 41).

Optamos, então, pelo livro didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental, pois nesse ano escolar, os alunos começam a entrar em contato mais direto com os conteúdos e fatos históricos. A primeira obra didática que iremos analisar é de autoria de César Costa Junior, bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP) e licenciado em História pela Faculdade de Educação da USP. Além de professor do Ensino Fundamental e Médio, é editor. Participou como editor responsável do Projeto Buriti: História, da Editora Moderna, que concorreu ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2008, 2009 e 2010, porém o seu ano editorial corresponde a 2007. O primeiro, em sua primeira edição, com quatro volumes para alunos do 2º ao 5º ano, sendo selecionado pelo MEC e escolhido por inúmeras escolas públicas do nosso país. Esse exemplar é composto de 136 páginas distribuídas em nove unidades temáticas.

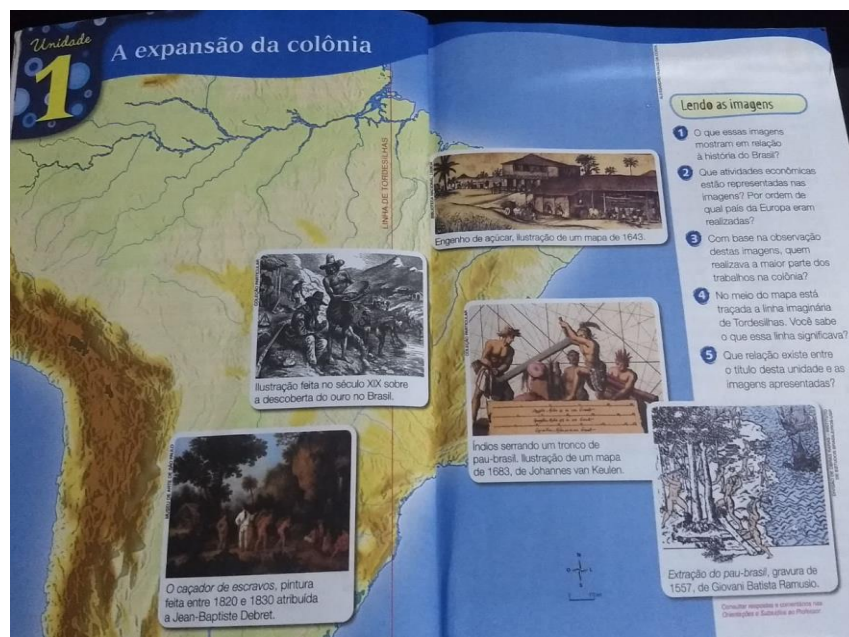
O primeiro livro que analisamos foi o Projeto Buriti: História, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo como editor responsável o autor Cesar da Costa Junior. Em seu sumário não existe nenhum capítulo e/ou unidade que trate da história

e cultura dos Povos Africanos e Afro-brasileiros. Contrariando totalmente o que dispõe a Lei nº 11.645/2008 que:

altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 afrobrasileira e indígena”. (lei ordinária) 10/2003/2008. (BRASIL, 2008).

Na abertura da primeira unidade, nas páginas 8 e 9, o livro didático aborda “A expansão da colônia”, com uma ilustração do século XIX que trata sobre a descoberta do ouro no Brasil, em que um negro escravizado realiza o trabalho de extração de ouro para o seu senhor, homem branco, provavelmente proprietário de tais terras, onde era extraído esse metal precioso; e a outra datada do século XVII mostra um Engenho de açúcar.

FIGURA 1 – A Expansão da Colônia



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 8-9).

Ambas as ilustrações retratam a figura do negro atrelada à escravidão e de forma naturalizada, como se quisesse negar que esta não fosse uma condição social e histórica, em que esse sujeito social foi submetido. Dessa forma, contribui para reforçar e justificar essa situação, como se este já tivesse nascido um escravizado. É esse tipo de estereótipo que muitas vezes é veiculado na/pela escola através do livro didático. As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

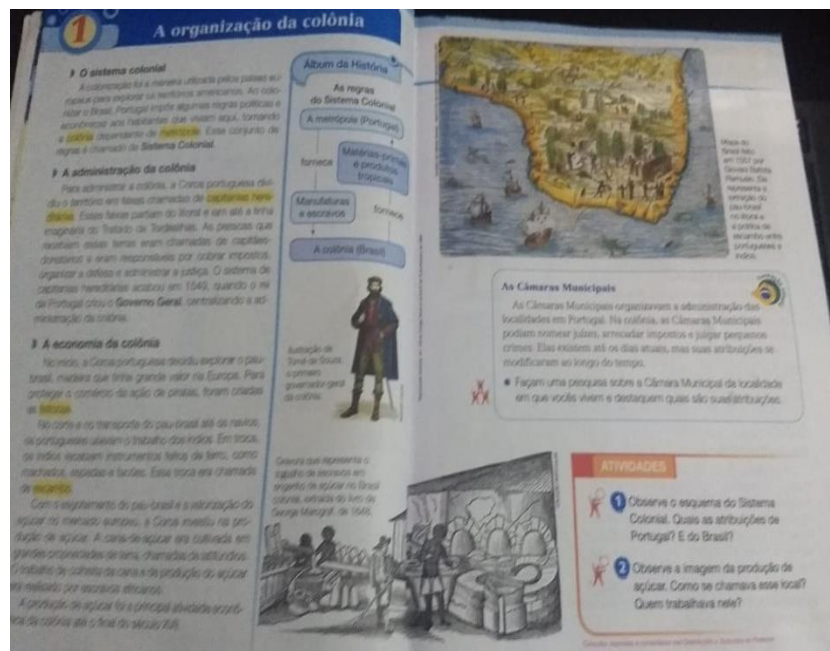
destacam “[...] não ser fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários [...]” (BRASIL, 2004, p. 14).

Ao verem e ouvirem seus referenciais étnico-raciais serem negados por aquela, as crianças negras tendem a ter uma baixa autoestima provocada por esse sofrimento diário decorrente dessa violência simbólica sofrida na escola. Essa opressão consequentemente as prejudica no seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Diante disso, também a escola precisa contribuir em face desse problema, construindo relações raciais e sociais sadias entre negros e brancos como orientam as DCNs para as Relações Étnico-raciais:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa [...] (BRASIL. 2004, p. 14-15).

No tema 1, dessa unidade que tem o título denominado “organização da colônia”, estuda-se o sistema colonial português enfatizando papéis bem definidos da colônia e da metrópole nessa relação colonial, bem como destacando as capitanias hereditárias como modelo político e administrativo implantado pela Coroa Portuguesa no território, com o intuito de ocupar e explorar as nossas riquezas, a partir de três gravuras a saber: uma gravura de George Marcf, de 1648, na qual apresenta o trabalho de negros escravizados na produção de açúcar no engenho. A outra, um mapa do Brasil de Giovani Batista, de 1557, mostrando a extração do pau-brasil pelos indígenas e a prática de escambo, e uma ilustração com Tomé de Souza, primeiro governador-geral da Colônia.

FIGURA 2 – A Organização da Colônia



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 10-11).

A partir da análise dessas imagens e das descrições do texto, percebemos quais representações são mais utilizadas nesse e por esse material didático ao tratar dos negros e negras. Mais uma vez estes são representados associados à escravidão, reforçando uma imagem negativa dos mesmos, sem fazer nenhuma discussão e problematização sobre a imposição dessa condição e tampouco sobre a forma como esses povos chegaram aqui, os quais foram sequestrados do continente africano para o Brasil e forçados a trabalhar como escravizados e nem os seus meios de resistência utilizados contra essa ordem instituída. O que vem corroborar com a reflexão Silva (2005, p. 25) quando afirma que:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, [se faz] sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos por cidadania [...].

Com isso, não estamos aqui negando a existência do sistema escravagista em nossa história, foi uma realidade, porém o que procuramos questionar é que essas imagens passam uma visão de que negros e negras só tivessem assumidos na nossa história esse papel. Nas páginas 12 e 13, enfatiza o início da ocupação do território brasileiro com as expedições denominadas de Bandeiras, realizadas no século XVII, e mais quatro imagens, a saber: ilustração da figura de Martins Afonso de Souza, retratando-o como comandante da primeira expedição colonizadora do Brasil; a outra imagem é de um bandeirante, detalhe da aquarela de

Eduard Hildebrant, de 1844; a terceira, uma imagem de um engenho com negros escravizados produzindo açúcar; e, a última é a figura do padre jesuíta Antônio Vieira praticando a catequese com os indígenas.

FIGURA 3 – A Ocupação do Território



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 12-13).

Tanto os textos, quantos as imagens reforçam uma superioridade do homem branco europeu sobre os povos nativos e africanos e seus descendentes, com destaque a uma passividade diante da ordem escravocrata instituída à época. Estereótipos estes negativos usados contra as populações negras que contribuem para a construção de uma identidade negra que não reconhece a sua ascendência africana. Também não discute as mais diversas estratégias de resistência a escravização empreendidas pelos negros nesse período histórico.

Nas páginas 14 e 15, aborda o tema “A cultura na colônia” e destaca apenas a educação jesuítica na colônia, as cartas escritas pelo escrivão português, Pero Vaz de Caminha, e do Padre Fernão Cardim dirigidas ao Rei de Portugal. Já nas páginas 16 a 17 destaca a construção da fortaleza de São José de Macapá, no atual Estado do Macapá, como bens materiais pertencentes ao patrimônio material e cultural dos colonizadores portugueses como um grande feito extraordinário: “[...] foi a maior fortificação construída pela Coroa Portuguesa na colônia” (Costa Júnior, 2007, p. 16). Nesse aspecto, vai à contramão do que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, quando orientam que a “educação patrimonial, aprendizado a partir

do patrimônio cultural afro-brasileiro [...]” (BRASIL, 2014, p. 20) seja preservado e difundido. E ainda acrescenta que “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...]” (BRASIL, 2004, p. 17).

A rica diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira não é apresentada para os discentes, mas apenas o patrimônio material e cultural dos descendentes de europeus. Como se as populações negras não tivessem contribuído para com a construção desta nação com os seus conhecimentos, artefatos e patrimônios. Entretanto, esses são inviabilizados no livro didático e, conseqüentemente, não serão trabalhados em sala de aula. Dessa forma, essa diversidade é ocultada, o que impossibilita que aqueles as conheçam e tenham seu repertório cultural ampliado sobre o conhecimento do patrimônio desse grupo social historicamente excluído. Porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCNs, 1997, p. 5).

Entre as páginas 18 e 20, aparece um mapa destacando as feitorias coloniais e um outro, do Atlas Miller, de 1519, denominado de *Terra Brasilis*, buscando representar a extração no Brasil e seus habitantes, de autoria de Lopo Homem, e uma gravura *Vista da ilha de Tamaracá*, de Frans Post, 1637, mostrando negros escravizados servindo aos seus senhores.

Continuamos encontrando diversas imagens sobre as populações negras ligadas ao um passado escravocrata, descrevendo-as como mão-de-obra escrava nos engenhos de cana-de-açúcar e nos ofícios do ouro. Reforçando um discurso de que esses indivíduos não possuam outras histórias que vão além desse tipo de opressão, a qual foram subjugados outrora, ou seja, não apresentam outras vivências dos africanos e seus descendentes no Brasil e nem como aqueles viviam no continente africano antes de serem sequestrados, no século XV, pelos colonizadores portugueses que invadiram esse território.

Nesse período pré-colonial, a África vivia com uma grande diversidade de organização política, social, econômica, cultural e linguística. Por isso, se faz necessário a urgência da aplicabilidade da Lei nº 11.654/2008 em nossas escolas e nos livros didáticos. Para que isso aconteça, precisamos preencher lacunas e sanar injustiças cometidas pelo Estado e pela sociedade brasileira em relação às populações negras do nosso país. Uma das alternativas é

conhecer a história e a cultura dos Povos Africanos e Afro-brasileiros, a partir da Cosmovisão Africana. Nessa perspectiva, Gomes (2008, p.72) destaca que o

maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta intolerância do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderá contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria.

Na unidade II, “A sociedade do ouro”, é apresentada a forma como era feita a extração do ouro pelos negros escravizados, a partir de uma pintura de 1780, de autoria desconhecida.

FIGURA 4 – Trabalho Escravo



Fonte: Costa Junior (2007, p. 10-11).

E, nas demais páginas, o autor continua tratando a exploração do ouro e diamante com o uso da mão de obra negra escravizada, a saber: na página 24, uma gravura de Rugendas, século XIX, *A Lavagem do ouro*; na 26, gravura de John Mawe, 1812, *Negros lavando diamantes no rio Jequitinhonha em Cerro Frio*. Essas imagens e o texto que as acompanham mostram os escravizados trabalhando em canoas, caixas de madeira abertas e inclinadas no sentido do fluxo da água sendo observados por capatazes que observavam e fiscalizavam o trabalho escravizado.

A maior parte do trabalho realizado nas minas de ouro era feito por negros escravizados que eram obrigados a realizar diversas atividades na mineração como vemos nas imagens da página 27, do século XIX, de autoria do artista Rugendas, denominada de *Detalhe de Vila Rica*, e, como destacou o material didático, ainda que “o trabalho de extração de ouro era muito duro e geralmente feito por escravos [...]” (Costa Junior, 2007, p. 26). A outra datada do mesmo século, de autoria desconhecida, mostra mais uma vez a atividade extração do ouro empreendida por negros escravizados nos rios com o uso da bateia, instrumento na época chamado de faiscar, em que o cascalho recolhido na bateia era revirado em movimentos circulares em busca de ouro e pedras preciosas.

FIGURA 5 – A Sociedade Mineradora



Fonte: Costa Junior (2007, p. 27).

Nas duas unidades, percebemos por várias vezes que todas as imagens utilizadas e o texto escrito reforçam a representação do negro a uma única condição social, a escravidão, e desempenhando papéis sociais inferiores dentro dessa sociedade hierarquizada. Com relação a isso, Silva (2005, p. 25) afirma:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer papéis subalternos, pode contribuir para as crianças que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição ao seu grupo étnico/racial.

Dentre as páginas 28 e 31, é descrito um pouco sobre religião e arte daquele período, em que as religiões de matriz africanas eram proibidas de ser praticadas e apenas o catolicismo era permitido oficialmente. Sobre a arte, o livro enfatiza que “os profissionais que criavam [...] obras nessa época eram chamados de carpinteiros, artesãos e pedreiros. O mais famoso deles foi Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, considerado um gênio da arte barroca” (COSTA JÚNIOR, 2007, p. 28).

Percebemos que o texto tentou valorizar a figura desse grande artista afro-brasileiro. Porém, poderia ter trazido outras obras e outros personagens afrodescendentes numa perspectiva de positivar as representações do negro que viessem a contribuir para uma releitura da identidade dos alunos negro e assim proporcionassem instrumentos que o ajudassem a elevar a sua autoestima, bem como a reelaboração da própria identidade como negro. Diante dessa realidade, Severino (2020) explica que

Ocorre que, mesmo quando um livro apresenta algum tema relacionado a uma passagem que insira algum personagem negro, este mesmo tema aparece de forma sucinta e sem muita explicação, por vezes, trazendo algumas informações não verdadeiras, carregador de estereótipos e discriminação. Sendo assim, se não houver materiais pedagógicos de qualidade, exemplificando com maior riqueza de detalhes, a história destes personagens, os livros didáticos podem acabar acarretando na criança negra, por exemplo, uma imagem negativa e de inferioridade sobre sua história e de si mesmo refletindo na rejeição em se dizer negro, ou pertencer a este grupo, bem como, uma baixa autoestima (SEVERINO, 2020, p. 21).

Sendo assim, enquanto educadores podemos instigar os nossos alunos para que eles tragam à sala de aula outras imagens positivas do negro. Nessa mesma linha de raciocínio, sugere Silva (2005, p. 26-27):

Outra sugestão é mostrar e solicitar que indiquem obras de artistas, escritores, poetas, jogadores e pessoas da comunidade negros e negras, como meio de visibilizar o positivo, contrapondo-se ao estereótipo. Cabe ao professor, munido dessas e outras informações, demonstrar aos seus alunos que não existe correlação entre capacidade intelectual e cor da pele. E formar neles atitudes favoráveis às diferenças étnicas e raciais das pessoas com as quais convivem na sociedade.

Na unidade III, “Autonomia do Brasil: uma longa conquista”, observamos na abertura diversas imagens do artista Jean-Baptiste Debret, datadas do século XIX, retratando os diversos tipos de atividades realizadas pelos negros escravizados, como: vendedores de capim, leite, cestos, palmito e tropeiros, representadas de forma menosprezada e subalterna, sem abordar a diversidade existente dessa condição de escravizado. Enquanto isso, mostra na mesma unidade

imagens de descendentes europeus sendo representados de forma positiva, como cavaleiros fardados em seus cavalos e casais da alta sociedade da época com vestimentas sofisticadas. Negando, assim, toda uma diversidade cultural presente na escola pelos mais diversos descendentes dos grupos sociais formadores da nação brasileira. Assim, ao adotar tal material, a instituição escolar, como espaço socializador e como importante instituição humana capaz de construir relações étnico-raciais positivas, precisa urgentemente assumir o compromisso e o desafio de

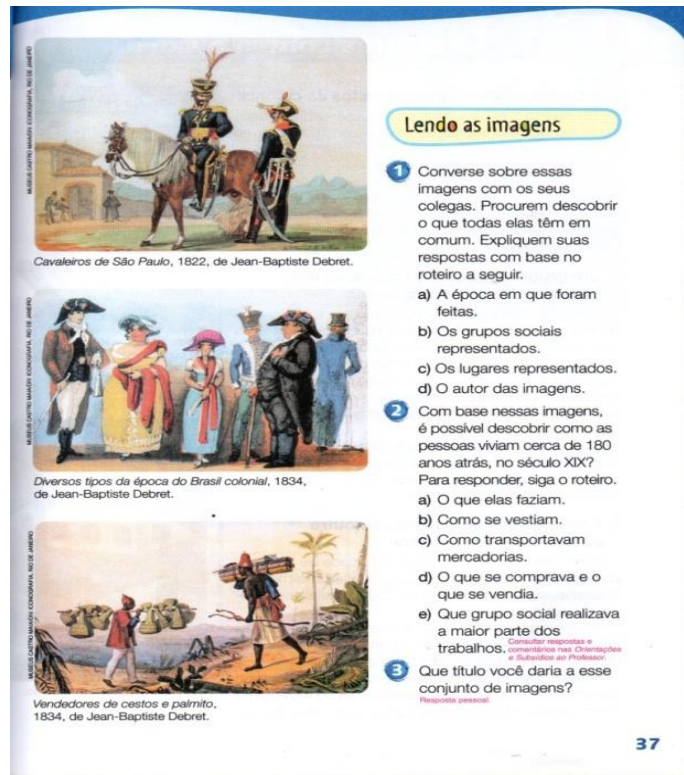
[...] investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 2011, p. 32).

FIGURA 6 – Autonomia do Brasil: uma longa conquista



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 36).

FIGURA 7 – Escravo de Ganho



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 37).

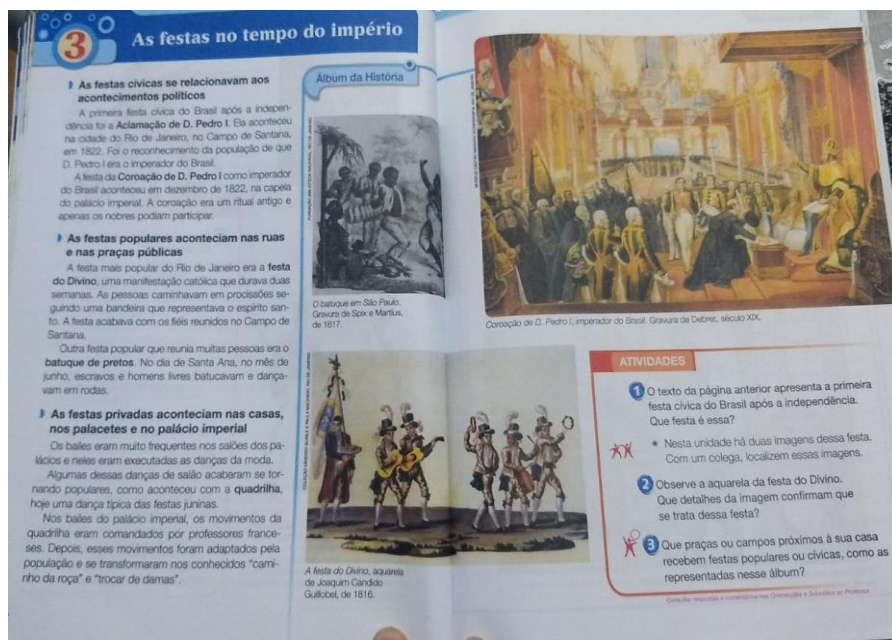
Fica nítido nestas imagens a reprodução social da suposta superioridade branca e dos referenciais étnicos e culturais de origem europeia em detrimento dos de origem africana no livro didático e, conseqüentemente, isso condiciona a uma imagem de inferioridade do negro que afeta o lado subjetivo das crianças afro-brasileiras. Uma vez que essa representação oriunda do senso comum ao ser impregnada no seu imaginário, traz várias consequências negativas para o desenvolvimento de sua personalidade e de pertença ao seu grupo étnico e cultural, ao mesmo tempo, tendo dificuldades de construir laços próprios com a origem e a história dos seus antepassados. Como enfatiza Severino (2020, p. 22):

Sendo assim, o fato de, muitas vezes, os livros didáticos utilizados em sala de aula retratarem o negro de uma forma estigmatizada origina danos ao aluno, que acha normal o racismo e a discriminação contra as pessoas negras, reforçando-se, então, idéias racistas dentro e fora da escola.

No tema 3, da unidade IV: “O Brasil em formação”, nas páginas 56 e 57, que enfoca “As festas no tempo do império”, são ressaltadas as festas cívicas, as festas privadas e as festas populares. Associando-as às tradições religiosas e festas de santos. Uma imagem representa a festa do divino por descendentes de europeus, aparecem bem trajados e desfilando nas ruas, a

outra, a única imagem que trata do negro, apresenta pessoas negras com instrumentos de batuque tocando, cantando e dançando o batuque dos pretos.

FIGURA 8 – As Festas no Tempo do Império



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 56-57).

Na Unidade V: “O Brasil em mudança”, na abertura desta, na página 64, apresenta uma fotografia de uma negra escravizada, a Ama de leite, ao lado do filho do senhor de engenho, a qual amamentava e cuidava das atividades domésticas. No tema 1, fala sobre “O café: uma grande riqueza do Brasil”, mostra negros escravizados trabalhando na secagem e no transporte do café, e mulheres negras escravizadas vendendo pó de café torrado.

FIGURA 9 – Secagem de Café Feita pelos Negros Escravizados



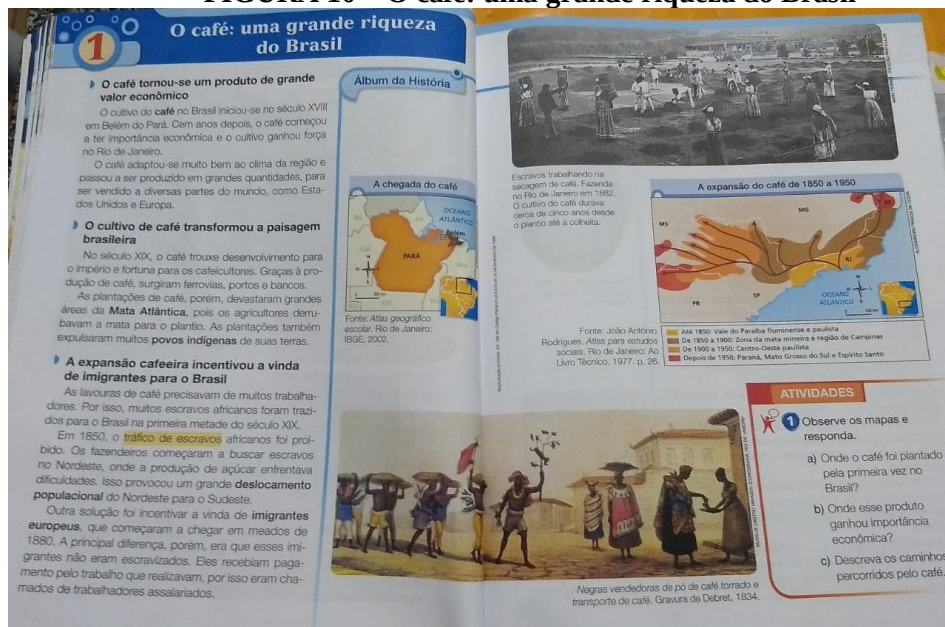
Lendo as imagens

- Discuta com os colegas qual a legenda adequada para cada imagem. Justifiquem as respostas.
 - Família abastada de mulatos de Lençóis, Bahia. Foto de 1870.
 - Ama com menino, em foto de 1874.
 - Terreiro para secagem de café em fazenda no interior do Rio de Janeiro, em foto do século XIX.
 - Família de fazendeiro de café no século XIX, no interior de São Paulo.
- Agora, discuta com os colegas qual a ideia principal de cada imagem. Justifiquem as respostas.
 - Os fazendeiros de café, no século XIX, formavam a elite da sociedade da época.
 - Durante quase todo o século XIX, a produção de café era um trabalho, em geral, executado por escravos.
 - As escravas domésticas cuidavam dos filhos de seus senhores.
 - Muitos escravos conseguiam comprar de seus senhores a liberdade. Eles eram chamados alforriados, forros ou, simplesmente, libertos.

65

Fonte: Costa Júnior (2007, p. 65).

FIGURA 10 – O café: uma grande riqueza do Brasil



1 O café: uma grande riqueza do Brasil

O café tornou-se um produto de grande valor econômico

O cultivo do café no Brasil iniciou-se no século XVIII em Belém do Pará. Com anos depois, o café começou a ter importância econômica e o cultivo ganhou força no Rio de Janeiro.

O café adaptou-se muito bem ao clima da região e passou a ser produzido em grandes quantidades, para ser vendido a diversas partes do mundo, como Estados Unidos e Europa.

O cultivo de café transformou a paisagem brasileira

No século XIX, o café trouxe desenvolvimento para o império e fortuna para os cafeicultores. Graças à produção de café, surgiram ferrovias, portos e bancos.

As plantações de café, porém, devastaram grandes áreas da **Mata Atlântica**, pois os agricultores derrubavam a mata para o plantio. As plantações também expulsaram muitos povos indígenas de suas terras.

A expansão cafeeira incentivou a vinda de imigrantes para o Brasil

As lavouras de café precisavam de muitos trabalhadores. Por isso, muitos escravos africanos foram trazidos para o Brasil na primeira metade do século XIX.

Em 1850, o **tráfico de escravos** africanos foi proibido. Os fazendeiros começaram a buscar escravos no Nordeste, onde a produção de açúcar enfrentava dificuldades. Isso provocou um grande deslocamento populacional do Nordeste para o Sudeste.

Outra solução foi incentivar a vinda de imigrantes europeus, que começaram a chegar em meados de 1880. A principal diferença, porém, era que esses imigrantes não eram escravizados. Eles recebiam pagamento pelo trabalho que realizavam, por isso eram chamados de trabalhadores assalariados.

Album da História

A chegada do café

Fonte: Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

A expansão do café de 1850 a 1950

Fonte: João Antônio Rodrigues. Atlas para estudos sociais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977. p. 26.

ATIVIDADES

1 Observe os mapas e responda.

- Onde o café foi plantado pela primeira vez no Brasil?
- Onde esse produto ganhou importância econômica?
- Descreva os caminhos percorridos pelo café.

Negras vendedoras de pó de café torrado e transporte de café. Gravura de Debrat, 1834.

Fonte: Costa Júnior (2007, p. 66-67).

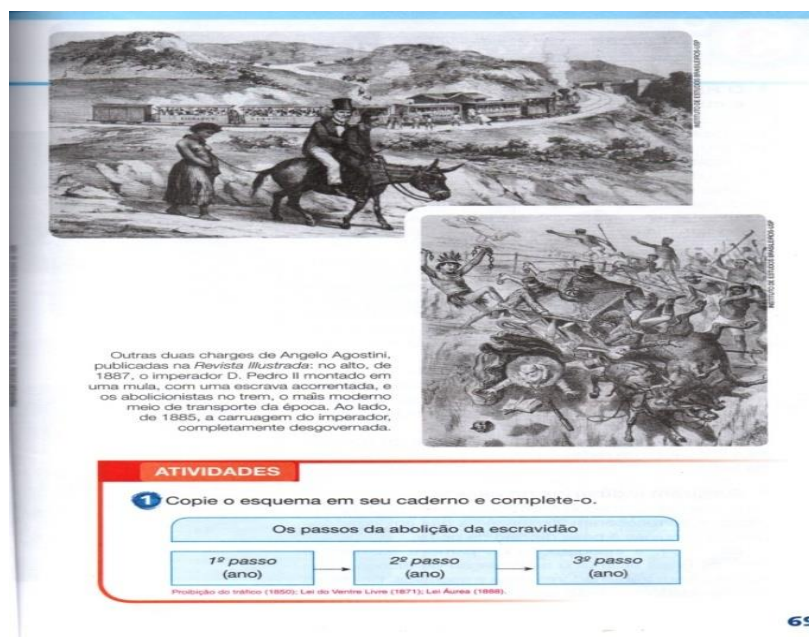
O texto ainda diz que muitos africanos foram trazidos para o Brasil devido à expansão cafeeira, que necessitava de mão de obra para trabalhar nas fazendas de café, na primeira metade do século, e a partir de 1850, “o tráfico de escravos africanos foi proibido. Os fazendeiros começaram a buscar escravos no Nordeste, onde a produção do açúcar enfrentava dificuldades” [...] (COSTA JÚNIOR, 2007, p. 66), como também passaram a incentivar a vinda de imigrantes.

Sobre estes, o livro didático fala que não eram escravizados e recebiam um salário pelo trabalho que realizavam e eram denominados de trabalhadores assalariados. Já no tema 2, trata “O fim do império”, apresentando a luta dos negros escravizados pela liberdade, pedindo o fim da abolição da escravidão, e que esta, só se tornou possível pelo maior número de revoltas de escravizados, como também pelo movimento abolicionista que contava com a participação de vários segmentos sociais: escravizados, libertos, militares, advogados, estudantes, entre outros. Além disso, cita de maneira sucinta as etapas que levaram a abolição, dando grande destaque a Princesa Isabel:

O primeiro passo para o fim da escravidão ocorreu em 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz. Com essa lei, o tráfico de africanos escravizados foi proibido, apesar disso, muitos continuaram chegando ao Brasil de forma clandestina. Em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre, que libertava os filhos de escravos nascidos a partir daquela data. Em 1885, foi assinada a Lei dos Sexagenários, que libertava todos os escravos com mais de 60 anos. Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, determinando o fim da escravidão (COSTA JÚNIOR, 2007, p. 68).

Já na página de 69, temos uma charge mostrando o Imperador D. Pedro II, montado em uma mula, com uma mulher negra acorrentada; na página 70, uma fotografia de uma negra vendedora de frutas e legumes.

FIGURA 11 – D. Pedro II montado numa mula arrastando uma escravizada



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 69).

FIGURA 12 – Mulher negra vendedora de frutas e legumes



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 70).

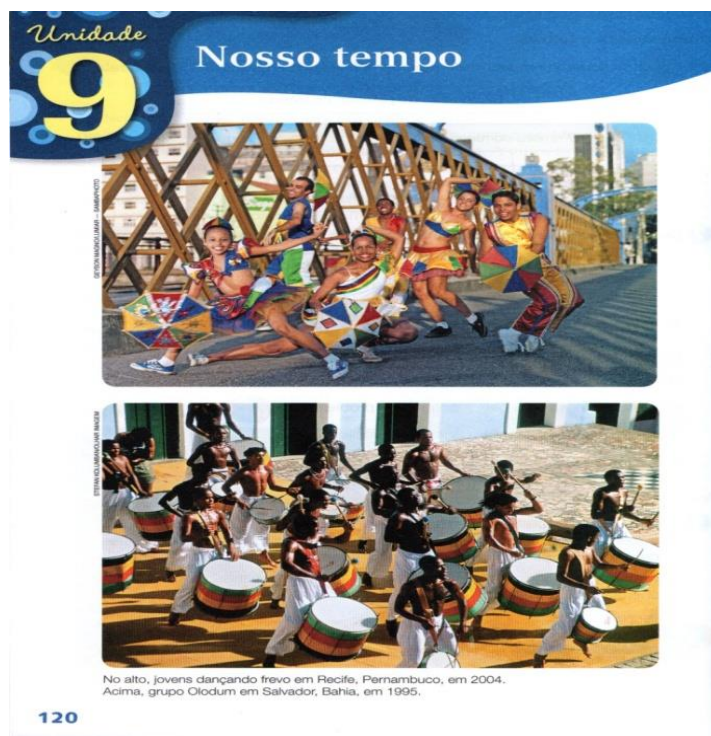
As atividades do material didático relacionadas com tais imagens não apresentam nenhum questionamento ou sequer problematizam a situação dos escravizados e as consequências para a vida destes sujeitos que façam os alunos refletirem melhor sobre essa condição social.

Na unidade VI, aborda o início da República, mostrando que a mesma não tinha trazido mudanças significativas sobre as condições de vida da maioria da população, composta também por ex-escravizados. Nesse sentido, fica evidente que o Estado não criou mecanismos para integrá-los na vida social e do trabalho, pois estes continuaram excluídos e marginalizados diante da mentalidade preconceituosa que ainda predominava no seio da sociedade, a qual enxergava estes ainda como pessoas incapacitadas e como escravizadas. Nessa unidade, também trata do poder político e econômico dos coronéis (grandes fazendeiros), sobre os imigrantes, o surgimento das fábricas e suas condições precárias, e o movimento operário. Não vemos nenhuma referência à figura do negro pós-abolição e nenhuma discussão sobre as suas condições de vida ao longo das discussões.

Na unidade VII, é discutida a chamada Era Vargas e a Revolução de 30. Na VII, o governo de João Goulart e o Golpe de 64, que colocou os militares no poder do país, apresentando também a vida dos retirantes nordestinos que fugiam da seca para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida e o crescimento da urbanização. Nessas duas unidades, não aparecem imagens de afro-brasileiros e nem sequer se ver alguma referência no texto.

Na abertura da última unidade, vemos jovens afrodescendentes dançando Frevo, em Recife, e tocando tambor no grupo do Olodum, em Salvador. Em seguida, apresenta a abertura política com o fim da ditadura e a transição para o regime democrático, o movimento das Diretas já, as eleições e os governos democráticos de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e o Plano Real, Lula e o Bolsa Família e os enormes desafios pela frente de nosso país, de forma resumida e objetiva. Na página 126 dessa unidade, o livro traz um projeto social com jovens carentes do Jardim Brasil São Paulo, que aprendem a capoeira, e jovens carentes da Favela da Rocinha usando máscaras de carnaval confeccionadas pelos mesmos.

FIGURA 13 – Nosso tempo



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 120).

FIGURA 14 – Jovens negros carentes moradores de periferia



Fonte: Costa Júnior (2007, p. 126).

Aqui, em nenhum momento se discute e questiona as péssimas condições de vida que os afro-brasileiros vivenciam, onde são apresentados jovens carentes vivendo em comunidades sem as mínimas condições de sobrevivência: moradia digna, água potável, saneamento básico, trabalho, lazer, saúde e educação, vivendo numa pobreza extrema decorrente do processo de escravidão, em que populações negras foram submetidas, como também podemos enfatizar aqui a omissão do Estado brasileiro que não construiu mecanismos, ou melhor dizendo, não avançou na construção de políticas públicas específicas para as populações negras, numa perspectiva que aquelas tornassem ampla no pós-abolição e assim pudessem sanar a dívida social e histórica que aquele tem com essas populações. Atualmente, continuam excluídos socialmente, sofrendo o preconceito racial e lutando arduamente e constantemente para reafirmar a sua condição humana, ainda não reconhecida pela sociedade brasileira.

No fim do livro didático analisado, encontramos uma atividade denominada “Internet: a grande teia”, mostrando de forma informativa o surgimento dessa rede de computadores mundial, bem como para que serve e funciona com a presença de imagens de diferentes indivíduos que representam a diversidade étnica e cultural do nosso país: afro-brasileiros, indígenas, descendentes de europeus e asiáticos, ou seja, povos protagonistas da formação da nação brasileira.

FIGURA 15 – Internet: a grande teia

Ampliação
Internet: a grande teia

Mundo virtual
Nos tempos de nossos avós, a praça da cidade era o melhor lugar para encontrar os amigos. Hoje, tudo mudou. Grande parte dos encontros acontece na internet. Mas o que é a internet?
É um imenso conjunto de redes de computadores que se comunicam em qualquer parte do mundo. Por essas redes se trocam as mais diferentes informações: mensagens, fotos, músicas, arquivos de trabalho.

A história
A internet surgiu no final dos anos 1960, nos Estados Unidos, como tecnologia de guerra. Os norte-americanos queriam interligar suas bases militares sem que o inimigo destruísse todo o sistema, caso atacasse um de seus pontos. A internet enviava dados para um "endereço" (computador) sem passar por outros pontos.
Depois dos militares, os pesquisadores das universidades começaram a usar o sistema para trocar informações.
Nos anos 1980, ela transformou-se no que é hoje, ligando computadores em todas as partes do mundo.

Para que serve?
Com a internet é possível realizar várias atividades, como: passar uma mensagem por correio eletrônico; assistir à televisão; escutar rádio; conversar com um amigo; consultar um jornal ou visitar o acervo de um museu. Tudo em tempo real. Ou seja, as informações podem chegar a qualquer parte do mundo em segundos.

Como funciona?
Para você navegar pela internet, é necessário ter um computador ligado a um servidor de acesso (uma máquina que pode armazenar e enviar grande número de informações). A ligação com esse servidor é feita de várias formas, como cabos de fibra óptica, satélites e ondas de rádio. Esse servidor envia sua informação a outros computadores.

ATIVIDADES

- 1 Copie o esquema em seu caderno e complete-o.

A internet

1

 - Quando e onde surgiu
 - Com que finalidade

2

 - Quem usou depois
 - Com que objetivo

3

 - Atualmente
 - Para que serve
- 2 Cada colega da classe, usando um computador ligado à internet, vai enviar e receber as mais diferentes informações, como textos, fotografias e desenhos.
Depois, conversem sobre essa experiência.

Fonte: Costa Júnior (2007, p. 128-129).

No próximo capítulo, discutiremos sobre essas representações e de como elas estão atreladas a uma visão estereotipada sobre o continente africano, ao seu povo e muitas vezes veiculadas pelo livro didático e reproduzida pelo currículo escolar, sem ao menos serem aproveitadas pela própria escola no intuito de problematizá-las em sala de aula. Predominando um currículo eurocêntrico e racista nas nossas escolas. Desse modo, refletiremos sobre o currículo escolar e o tipo de cidadão que queremos formar para este novo milênio ao mesmo tempo contribuindo para a construção de um currículo que leve em consideração à pluralidade cultural, marca do povo brasileiro.

4 A POPULAÇÃO NEGRA, O LIVRO DIDÁTICO E O CURRÍCULO ESCOLAR

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica se posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, por tanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos *livros didáticos* (grifo nosso), no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Realizou-se, neste capítulo, a análise no livro didático de História do 5º Ano do Ensino Fundamental I, obra em 5 volumes, para alunos do 1º ao 5º ano. Coleção Projeto Buriti Mais História (2017), Editora Moderna, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná e Mestre em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos Andrade. O exemplar analisado está dividido em quatro unidades com temas diversos e composto de 152 páginas.

O livro didático de História está dividido em quatro unidades e cada qual contém quatro capítulos. Não apresenta sequer uma unidade e/ou capítulo que se dedique a tratar especificamente sobre o continente africano e suas populações, reforçando assim o silenciamento dessa temática nos livros didáticos. Neste capítulo, não trabalhamos as imagens do livro didático e sim o seu texto, uma vez que o mesmo não apresentou imagens que viessem a contribuir de forma incisiva com a discussão que realizamos durante todo este percurso sobre o nosso objeto de estudo e tampouco foram relevantes para o que pretendíamos nos debruçar nesta pesquisa.

A primeira unidade aborda a “Formação dos Povos Antigos”, discorrendo sobre o período histórico do Paleolítico e Neolítico e a ocupação dos Povos Sambaquis no litoral brasileiro e de forma bastante rápida faz referência à África ao destacar as savanas da África oriental, afirmando serem as primeiras regiões do continente povoadas por grupos humanos dos quais conhecemos alguns vestígios. Comenta ainda de forma reducionista a agricultura na comunidade quilombola de Ivaporunduva, no Estado de São Paulo. Apresenta ainda formas de organização social e religiosa, como, por exemplo, o surgimento das primeiras cidades relacionado a invenção da agricultura. Além disso, destaca o que é cultura material, memória e identidade.

Nessa primeira unidade, o livro didático, ao se referir sobre o continente africano, não o referencia como o lugar de mais longa trajetória humana. Berço da humanidade. Tampouco destaca que esse continente abrigou uma diversificada de grandes experiências sociais e culturais. Demonstra assim uma visão simplista e reducionista da África, dos africanos e de seus descendentes, reforçando um imaginário social de que nesse continente não há conhecimentos, cultura, ou seja, uma cultura a ser conhecida e estudada, bem como, se os povos africanos não tivessem papel relevante na história da humanidade, negando assim a participação dos africanos e seus descendentes na história. Dessa forma, vem predominando ao longo do tempo a afirmação do filósofo alemão Friedrich Hegel, na metade do século XIX, da insignificância desse continente para a humanidade

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (HEGEL, 1995, p. 175).

Essa concepção ainda prevalece na literatura didática e é uma imagem recorrente no imaginário dos nossos estudantes, fazendo com que essa representação equivocada e negativa sobre este continente, suas populações e descendentes venha corroborar para a ideia de um continente sem mobilidade, isto é, estático e culturalmente incivilizado, reforçando a discriminação racial tão presente na escola e na nossa sociedade. Dessa forma, esse olhar eurocêntrico e racista acaba influenciando a imagem que os estudantes constroem sobre a África e o seu povo, na medida em que não faz nenhuma referência a esse continente antes do contato com os europeus, em que a diversidade física, étnica e riqueza prevaleceram. Por isso, a importância de um currículo escolar que leve em consideração as diversas matrizes de formação do povo brasileiro, em especial aqui a africana que ainda se evidencia omisso naquele. Esse ocultamento dificulta a compreensão de que a nossa história foi e continua sendo construída por diversos povos. Dessa maneira, mesmo sabendo que existe uma lei que torna obrigatório a inserção dos conteúdos sobre a história da África no currículo escolar, essa nos parece que não foi assumida na educação por todos os que a fazem.

Essas omissões e a permanência de discursos preconceituosos, racistas e de valorização da cultura eurocêntrica, têm apontado, cada vez mais, para a necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo na formação das futuras gerações baseados em valores centrados na diversidade cultural e de combate a qualquer tipo de preconceito. Portanto, uma educação que

forme o indivíduo para viver com tolerância se mostra urgente para uma sociedade em constantes tensões. Nesse sentido sobressai o multiculturalismo que, segundo Canen (2005, p. 175), constitui-se em um “movimento teórico e político que busca resposta para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional”.

A unidade II trata do tema “os primeiros núcleos populacionais”, abordando sobre a formação dos primeiros núcleos urbanos na região do Egito sem fazer nenhuma referência de que essa região fica localizada no continente africano. Apenas na página 47, cita de forma rápida e resumida algumas cidades africanas que se desenvolveram na região do Vale do Rio Nilo, sem ir muito além dessa região, como se nas outras não tivessem surgido outras cidades. Continua dando enfoque à expansão das cidades e à invenção da escrita, destacando as fontes escritas desses povos como importantes formas de conhecer essas cidades antigas, deixando de abordar o papel e a importância do uso da oralidade no continente africano e de uma importante fonte utilizada hoje por vários historiadores e cientistas sociais na busca de recuperar as experiências humanas no tempo. Por fim, comenta rapidamente sobre a questão da cidadania no passado e no presente procurando relacionar a democracia grega com a do Brasil.

Não podemos continuar ignorando e negligenciando a África no livro didático e no currículo escolar, uma vez que enquanto brasileiros estaremos perdendo nossos referenciais étnicos e culturais, bem como a dimensão cultural dos povos africanos no Brasil. Além disso, estaremos cometendo um suicídio cultural ao negar as inúmeras contribuições destes para a construção da nossa identidade cultural e nacional quando damos visibilidade apenas à matriz europeia como se fosse a única constituinte dos nossos valores culturais. Dessa forma, precisamos desmitificar essa ideologia que está arraigada no livro didático e no currículo escolar para que possamos possibilitar aos estudantes negros e brancos a oportunidade de dialogar e construir juntos imagens positivas acerca de si e do outro.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo nº 242, dispõe que: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Nessa perspectiva, Silva Júnior (2000, p. 359) afirma que

Estas são prescrições que não apenas conferiram a ideia de cidadão um traço marcadamente plural e diverso pela cultura indígena e afro-brasileira no passado e no presente, como elementos fundamentais da nossa sociedade e do processo civilizatório, ao lado, naturalmente, da cultura de matriz européia. Por outro lado, se configuram enérgica censura àquela obsessão de natureza étno e eurocêntrica [...].

Já na unidade III, “ A vida na Antiguidade”, trata-se no primeiro capítulo da cultura e da religião com destaque para a região da Mesopotâmia, do Egito e da Grécia, sem fazer mais uma vez menção de que o Egito faça parte do continente africano e de forma resumida relata as religiões milenares da Ásia e da África. No segundo capítulo dessa mesma unidade, aborda o patrimônio cultural dos povos antigos e reforça mais uma vez que a civilização egípcia é à parte do continente africano. E, apenas na página 90, destaca a cidade de Mbanza Kongo, em Angola, enfatizando que teve seu centro histórico reconhecido como Patrimônio Mundial pela Unesco, em 2017, como se fosse o único patrimônio dos povos africanos. Nos dois últimos capítulos, trata do cotidiano e das atividades econômicas, da ciência e tecnologia da Grécia Antiga, Mesopotâmia e dos egípcios, sem fazer nenhuma referência ao conhecimento científico construído na África pelos africanos, antes da invasão pelos europeus.

Os negros sempre estiveram presentes no processo de construção e transformação do mundo e da sociedade brasileira. Construindo ao longo dos tempos, inúmeros e diversificados bens culturais tanto de ordem material quanto imaterial, porém o livro didático faz pouca referência desses patrimônios culturais, como ficou constatado nesta unidade, e quando faz alguma menção, na maioria das vezes, é de forma estereotipada. Os livros didáticos ainda não se distanciaram da visão eurocêntrica tão enraizada e presente na nossa educação e no nosso olhar de ver e compreender os afro-brasileiros e as suas culturas. Temos dificuldades de enxergar a presença da diversidade étnica e cultural em nossa história, algo que nos torna uma nação privilegiada e enriquecedora culturalmente falando, por sermos um país multicultural. Todavia, essa riqueza que nos engrandece culturalmente ainda não é reconhecida em pleno século XXI, uma vez que a África continua sendo desconhecida por, nós, brasileiros, apesar de termos a matriz africana em nossa formação cultural, mas pouco sabemos desta e sempre que arriscamos a falar da mesma e dos seus povos, é referindo que os negros vieram de lá e foram escravos, visão reforçada pelo livro de didático, currículo e escola.

Diante dessa realidade, Candau e Moreira (2003, p. 161) nos ajudam a refletir sobre o papel e o desafio da escola no contexto atual frente a essa questão pontuada acima, quando afirmam que

A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e a diferença e tenta silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização, padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam o professor e a escola que trabalhem a diversidade étnica e cultural em sala de aula. Nessa perspectiva, Lima (2006, p.17) ressalta que

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica [...]. Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

Já Silva (2007) enfatiza que o ‘multiculturalismo’ pode ser uma solução para os problemas relacionados às tentativas de homogeneização da pluralidade étnico-racial e explica que nos dias atuais,

A diversidade tornou-se lugar comum de destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Mas ainda persistem na nossa sociedade mecanismos que procuram homogeneizar a pluralidade étnico-racial em contraponto as forças sociais que questionam esse fenômeno homogeneizante das culturas propondo como alternativa solucionável o multiculturalismo (SILVA, 2007, p.85).

Na quarta e última unidade o livro didático, aborda-se a “Herança cultural” dos povos antigos, dando destaque para a filosofia europeia e seus filósofos e pensadores como: Platão, Heráclito, Hipócrates, Heródoto e Tucídides, como os legados culturais da humanidade, como se no continente Africano não os tivessem. Além disso, aborda a importância do trabalho com documentos oficiais e não oficiais para os historiados e outros cientistas sociais, bem como sobre os vestígios arqueológicos e os marcos de memória, descrevendo de forma simplista o que é memória individual e coletiva, concluindo a unidade apresentando alguns bens culturais, com destaque para patrimônios materiais da Grécia: o monumento Parthenon, em Atenas; as ruínas da cidade de Pompéia, na Itália; a Casa Branca, em Washington, nos Estados Unidos da América; e, por fim, de forma bastante rápida e resumida, destaque para o acarajé, como fosse o único bem imaterial de origem africana aqui no Brasil.

Nesse sentido, o livro didático e a escola não só reproduzem os valores da cultura ocidental, como também contribuem para a “desqualificação dos patrimônios culturais africanos, e este fato tem inegável impacto sobre a autoestima dos alunos negros” (SILVA, 2011, p. 103).

Conforme o Parecer nº 03/2004 (BRASIL, 2004), é obrigatório promover a educação das relações étnico-raciais, no sentido de divulgar e produzir conhecimentos que eduquem os cidadãos para a pluralidade étnico-racial. Entretanto, faz-se necessário conscientizar-se da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no Brasil, haja vista que há muitos equívocos a serem superados, sobretudo aqueles relacionados à concepção eurocêntrica de mundo reproduzida na escola e no currículo, além de em outros espaços sociais, fato esse que tem inviabilizado a incorporação da diversidade étnico-racial ao processo ensino-aprendizagem. Outro obstáculo incide no questionamento dos estereótipos – os conceitos equivocados e os silenciamentos sobre o negro nos materiais didáticos.

Percebemos o quanto o continente africano ainda continua relegado ao esquecimento e/ou ao seu lugar de inferiorização no livro didático e no currículo das nossas escolas, reforçando uma imagem imprecisa e depreciativa desse continente e de suas populações, ao referir sempre a estas na condição de coadjuvantes na história da humanidade e não como agentes históricos, e os europeus como protagonistas e modelo civilizatório a ser seguido. Os referenciais culturais destes continuam sendo hegemônicos, tendo uma maior visibilidade, enquanto os daqueles são inviabilizados sem ao menos ser questionados pela escola na maioria das vezes.

Não se enfatiza o papel relevante da história da África e dos afrodescendentes presente sociocultural e econômica na formação da sociedade brasileira. Contribuindo para a perpetuação de uma mentalidade racista de origem europeia, construída ao longo dos séculos, que pretendia desprezar a história e a cultura desse continente e de suas populações, a qual chegou em nosso país e influenciando intelectuais como Gobineau (apud RAEDERS, 1996, p. 16) que se referiu aos negros como: “Todo esse povinho miúdo, escuro, rir à solta colocando à mostra os dentes reluzentemente brancos, entre o vermelho – escuro dos lábios que se destacam sobre a pele negra. É uma algazarra e um vozerio característicos de uma escola em rebuliço”.

Essas representações equivocadas da/sobre a realidade foram, ao longo do tempo, sendo incentivadas e com isso ganhando espaço, principalmente na escola, onde o racismo se fez e faz presente criando dificuldades para que negros e negras se assumam e se identifiquem com os referenciais culturais africanos, uma vez que estes são negativados. Fazendo com que haja uma repulsa e um distanciando daqueles perante a sua cultura africana.

Concordamos com Moura (2005) quando enfatiza que considera valiosa a abertura para novos espaços na escola, que propicie o reconhecimento das múltiplas identidades do povo brasileiro por meio de um currículo que leve em consideração as diversas identidades. Desse modo, acrescenta que a escola precisa e necessita trabalhar essa temática visto que

O descaso da escola pelo reconhecimento das múltiplas “identidades” e pelas diferenças culturais dos diversos segmentos que historicamente integram a formação de nosso país, como tarefa indispensável de formação para o exercício da cidadania. Essa multiplicidade de raízes da nossa forma cultural não pode ser desconsiderada, sob pena de priorizar apenas a visão de mundo de um daqueles segmentos, à exclusão de todos os outros [...] (MOURA, 2005, p. 79).

Por isso, a importância de se valorizar a diversidade étnica e cultural no currículo escolar para a construção de relações étnico-raciais positivas dentro da escola e na nossa sociedade. Isso possibilitará elementos relevantes e indispensáveis para a formação da identidade étnica, bem como a elevação da autoestima dos estudantes negros e negras, os quais muitas vezes não afirmam a sua identidade étnica e cultural, pois desde cedo veem seus referenciais culturais sendo negados e/ou tratados de forma estereotipada.

A diversidade cultural presente na sociedade brasileira exige respostas urgentes da área educacional, uma vez que a mesma trabalha com a construção de identidades. Esse dinamismo de realidades múltiplas presente no nosso país precisa ser contemplada no currículo escolar e no livro didático no intuito de possibilitar a (des)construção das identidades étnicas do povo brasileiro.

Nesse sentido, Canen (2005, p. 75) expressa que

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais.

Diante dessa realidade, o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução para os problemas que os diferentes grupos étnicos e raciais apresentam no interior da sociedade. Quanto a isso, Silva (2007, p. 87) chama a atenção afirmando que “não se pode separar questões culturais de questões de poder”, uma vez que a própria construção da diversidade cultural dentro de uma sociedade está permeada por relações de poder muitas vezes desiguais. Essa relação entre diferença e poder se reflete no currículo escolar. O autor ainda reforça que não só a diferença é resultado de relações de poder, mas a própria definição deste termo pode ser definido como “humano” (SILVA, 2007, p. 87).

Nessa relação, é possível compreender a construção da diversidade cultural e dos termos ‘raça’ e ‘etnia’ e a sua materialidade no currículo escolar e no livro didático, os quais muitas vezes acabam privilegiando a cultura dominante e silenciando as demais culturas dos grupos socialmente dominados e excluídos do nosso país. Como também, nos possibilita entender

como são construídas a diversidade cultural de um país e as identidades étnico-raciais e culturais dos diversos grupos sociais de uma sociedade.

Nessa ótica, o multiculturalismo também nos proporciona o entendimento de que o acesso ao currículo pelos diferentes grupos étnico-raciais não significa a obtenção da igualdade, pois Silva (2007, p. 90) afirma que para essa ser alcançada depende “de uma modificação substancial do currículo existente”. Ou seja, é preciso modificar a estrutura do currículo, em que predomina uma determinada cultura dominante em detrimento das múltiplas culturas para que assim se possa construir um currículo que represente todos os grupos étnico-raciais e também provoque uma reflexão sobre os processos pelas quais se constrói a diferença.

Dessa forma, a construção de um currículo multicultural dos diferentes grupos passaria, como defende Silva (2007, p. 101), a tratar a diversidade como “uma questão histórica e política”, assim como incorporar durante o processo de elaboração desse currículo discussões que possibilitem desconstruir narrativas e identidades étnico-raciais representadas como negativas.

Então, um currículo que pretende ser antirracista deve não somente contemplar as contribuições dos diferentes grupos sociais, mas também identificar e problematizar os mecanismos institucionais, históricos e discursivos de construção das identidades e da diversidade como ressalta (SILVA, 2007, p. 102) “[...] a construção de um currículo que se quer crítico não pode ser uma simples operação”.

Portanto, um currículo que busca ser crítico deve combater todas as concepções essencialistas de se compreender as identidades étnico-raciais, pois afirma Silva (2011, p. 104) que “não existe identidade fora de um processo histórico e das representações” [...]. Ou seja, as identidades diante desse processo se tornam híbridas e mutáveis.

As leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, são medidas legais que possibilitam no campo da educação a construção de um currículo plural, em que a diversidade e as identidades étnicas sejam pilares reconhecidos pela população brasileira. Por isso, a importância de incluir os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar e a sua aplicabilidade em sala de aula.

É preciso também pensar em uma formação de indivíduos que lhes deem subsídios para conviver com a diversidade presente nas sociedades contemporâneas para construirmos uma sociedade que zele pela tolerância e o respeito mútuo. E a educação é um campo social privilegiado para discutir essa questão por lidar com a formação de cidadãos como nos chama atenção (CANEN, 2005, p. 175) “cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo,

grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos”

A construção de propostas curriculares alternativas nesse novo milênio deve ser permeada por essas questões que assolam a nossa sociedade, tendo como ponto de partida a pluralidade étnico-racial pela necessidade de se construir uma sociedade tolerante, na qual o plural não seja visto com indiferença, mas como uma rica produção humana que enrique o mundo humano. Uma perspectiva curricular que pode contribuir com essa visão de sociedade é o currículo multiculturalmente orientado e defendido por Canen (2005, p. 187), afirmando que “o multiculturalismo representa uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro”.

Nessa ótica, deve-se construir um modelo de currículo que possibilite, entre os sujeitos, uma visão de identidade não como algo estático e acabado, mas sim como uma construção dinâmica e híbrida que a todo instante sofrem mutações de diferentes fatores de nossa sociedade, mas, para que isso ocorra segundo (CANEN, 2005, p. 191) é preciso “[...] promover uma visão das identidades como frutos de construções, sempre provisórias e híbridas, pode ser um importante ponto em propostas multiculturais”.

Nessa perspectiva, o que se busca para nortear a prática educativa escolar são

Currículos multiculturais que se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes”. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro, que se têm manifestado neste início de milênio, infelizmente em dimensões planetárias (CANEN, 2005, p. 193).

Desse modo, o currículo multicultural pode se transformar num campo plural e possibilitar a busca por caminhos alternativos e concretos para a construção de uma verdadeira democracia racial e de relações étnico-raciais positivas no nosso país, em que a pluralidade cultural esteja presente nas discussões e debates mediante o processo de construção do currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho de conclusão de curso buscou dialogar com o livro didático compreendendo-o como um artefato cultural e suas reais significações, e procurando perceber de que forma essa ferramenta didática bastante utilizada pelo professor em sala de aula trata dos conteúdos relacionados as questões étnico-raciais, bem como contribuir com o debate dessa temática. No segundo capítulo, dialogamos com o livro didático de História do 5º ano do Projeto Buriti: História, ano 2007, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna e tendo com editor responsável Cesar da Costa Junior, procurando perceber as interfaces das representações da população negra instituídas neste material didático e como estas exercem grande poder de influência na constituição das relações étnico-raciais e na construção de identidades dos alunos.

No terceiro capítulo continuamos discutimos sobre as representações do negro no livro didático do Projeto Mais: História, ano 2017, obra coletiva, desenvolvida e produzida pela editora Moderna, tendo como editora chefe Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, e de como aquelas estão relacionadas a uma visão estereotipada sobre o continente africano, ao seu povo e seus descendentes, as quais são muitas vezes veiculadas pelo livro didático e reproduzidas pelo currículo escolar, sem ao menos serem aproveitadas pela própria escola no intuito de problematizá-las em sala de aula. Predominando assim um currículo eurocêntrico e racista nas nossas instituições escolares. Desse modo, refletimos também sobre o currículo escolar e o tipo de cidadão que queremos formar para este novo milênio e ao mesmo tempo contribuindo para a construção de um currículo que leve em consideração a pluralidade cultural, marca do povo brasileiro.

Constatamos, a partir dessas leituras, discussões e análises dos dois livros didáticos selecionados para esta pesquisa, a omissão de conteúdos que apresentem de forma positiva as populações negras e até quando aparecem no livro didático, este acaba reproduzindo uma imagem estereotipada e negativa das mesmas, mostrando assim uma representação equivocada, imprecisa e preconceituosa da realidade.

Outra questão que verificamos nestes materiais didáticos é a de que a África continua ainda sendo concebida nos currículos escolares como “inferior e incivilizada”, uma visão eurocêntrica que vem sendo alimentada há séculos, a qual nega toda a História e Cultura das populações africanas trazidas de suas terras para cá e também dos que aqui nasceram: os afro-brasileiros que, em suas diversas dimensões, contribuíram para formação da sociedade

brasileira. Dessa forma, percebemos o quanto a ideologia do racismo se faz presente no livro didático e nas relações étnico-raciais estabelecidas na escola. Tal abordagem estimula que a pessoa negra tenha repulsa em se identificar com os seus referenciais culturais, uma vez os mesmos são tratados na maioria das vezes de forma negativa, isto é, que quando se referem ao negro, logo se faz referências apenas àquelas representações interligadas à escravização e à condição de coadjuvante na história do Brasil e não como um sujeito histórico.

É preciso que haja a aplicabilidade de forma efetiva da Lei nº 11.645/2008, através desse recurso didático bastante utilizado na escola para que sejam contemplados a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, visando a construção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento social dos alunos para que estes possam se identificar com os conteúdos apresentados no livro didático e saber a compreender e respeitar o outro, como um indivíduo de direitos e deveres. Para isso, faz-se necessário que os livros didáticos desenvolvam estudos mais aprofundados referentes a essas populações dedicando mais espaço para a discussão de tal temática que venha favorecer o estudo e conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de forma positiva.

Por isso, a importância da inserção dessa temática na escola para que de fato seja contada a história do povo africano e afro-brasileiro e assim possamos identificar as inúmeras e diversas contribuições dessas populações proporcionadas à construção desta nação e ao mesmo tempo contribuir para a desconstrução de visões preconceituosas e racista sobre o continente africano e que as identidades do povo afro-brasileiro sejam de fato reconhecidas e respeitadas. Concluimos que, para ser ter uma imagem positiva do negro partindo da ação educativa escolar, é necessário que o livro didático e a escola tenham a coragem e a sensibilidade de romper com tão visão eurocêntrica bastante arraigada no nosso currículo escolar e apresentem uma outra África, a partir do olhar africano, ou seja, realizando uma abordagem desse continente de forma positiva e não estigmatizada como verificamos nesta pesquisa.

Portanto, se faz urgente e necessário uma ação conjunta entre a comunidade escolar, universidade, Estado e sociedade brasileira para que seja assegurado a história e a cultura do continente africano e seus descendentes no livro didático, a partir de uma perspectiva que trate os referenciais étnico-raciais e culturais destes de forma ampla, crítica e aprofundada. Bem como, a inclusão efetiva deles no currículo escolar, possibilitando que nossos professores tenham instrumentos didáticos e um ambiente propício a realização de um trabalho pedagógico que leve em consideração a diversidade étnica e cultural e que todo tipo de diferença seja realmente respeitado.

REFERENCIAS E FONTES:

Fontes

PROJETO BURITI: *História* / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna – Editor responsável Cesar da Costa Junior, Obra em 4 v. para alunos do 2º ao 5º ano, 1ª Ed. – São Paulo: Moderna, 2007.

BURITI MAIS: *História* / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna – Editora responsável Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, Obra em 5 v. para alunos do 1º ao 5º ano, 1ª Ed. – São Paulo: Moderna, 2017.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual (2011). Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992 Acesso em: 25/04/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Lei nº. 11. 645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) - USP, São Paulo, 1993.

_____, *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. v.2, p. 174-195.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEGEL, Friedrich. *Filosofia da História*. Brasília, Editora da UnB, 1995, p.174.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

MENDES, Jessica Salvino. *Os livros didáticos de história: olhares e reflexões para novas práticas de ensino*. 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID4414_07092015103820.pdf. Acesso em: 15/06/2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, 2003.

MOURA, G. O Direito à Diferença, In: *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RAEDERS, Georges. *O conde de Gobineau no Brasil*. Tradução de Rosa Freire d' Aguiar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SEVERINO, Renata Alexandre, *A formação da identidade da criança negra no contexto escolar*, Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Psicólogo no curso de Psicologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, junho 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/352623608/A-formacao-da-identidade-da-crianca-negra-no-contexto-escolar-pdf> Acesso em 05/06/2020.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro 50 de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I. Projeto de pesquisa. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 96-98, São Paulo, 1987, p.96-98.

_____. *A Desconstrução da Discriminação no livro didático*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b, p.21-38.

SILVA JUNIOR, H. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, A. S. A.;

HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaio sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e. Terra, 2000, p. 359-388.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos e Identidades: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

_____, *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. São Paulo: Ed. Autêntica, 2011.