



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FÁBIO DE FARIAS SOARES**

**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO E AS**  
***POLÍTICAS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS***

**Rio Branco**

**2022**

FÁBIO DE FARIAS SOARES

**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO E AS  
*POLÍTICAS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas e Gestão Educacional

**Orientador:** Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

Rio Branco

2022



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

S676il Soares, Fábio de Farias, 1996 -

A identidade étnico-racial negra no livro didático e as *políticaspráticas* curriculares cotidianas / Fábio de Farias Soares orientador: Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves. – 2022.

103 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas, ilustrações e anexos.

1. Identidade étnico-racial negra. 2. Livro didático. 3. *Políticaspráticas* curriculares. I. Gonçalves, Rafael Marques (orientador). II. Título.

CDD:370

---

FÁBIO DE FARIAS SOARES

**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO E AS  
*POLÍTICAS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS***

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 12 de janeiro de 2022,  
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Orientador e Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Tiago Ribeiro  
Universidade Nacional de Rosário - UNR/Argentina  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Examinadora Interna

Rio Branco

2022

Este trabalho é dedicado àqueles e àquelas que se dedicam a pesquisar em um país (des)governado por sujeitos que não valorizam as diversas formas de concepção e produção do conhecimento

## AGRADECIMENTOS

Para este momento, pensei inúmeras formas de começar, mas optei por fazer referência a um provérbio africano no qual diz que “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá acompanhado.”. Então, irei agradecer a todos que me acompanharam nesse caminho, a começar pelos dois que me ensinaram muito do que ser e do que não ser, minha mãe Marcilene (minha maior incentivadora) e meu pai João. Devo agradecer também meu irmão Júnior e minhas irmãs Milthia e Diana que sempre me incentivaram e, às vezes, me obrigavam (risos) a estudar, mas especialmente à minha irmã Fernanda pelo exemplo de determinação e coragem que tanto me inspiram. À minha prima Cássia por acreditar no meu potencial, mesmo que à distância e aos demais familiares que de alguma forma me acompanharam.

Às minhas “mães acadêmicas”, professora Flávia e professora Bianca, agradeço pelo incentivo, por acreditarem em mim, pelos momentos de afeto, as palavras de força e até as broncas. À professora Júlia Lobato que me debutou no estudo das questões étnico-raciais e na vida acadêmica. Aos amigos que sonharam esse momento quando inventamos essa história de querer fazer mestrado, Jheyne, Poliana, Danilo, Andressa, Francimara, Denise e Wálisson. Especialmente a este último pelos caminhos trilhados e que também me ajudaram a ser quem sou. Aos amigos e colegas do Neabi/Ufac que dão sentido ao sentimento de coletividade e fortalecem a luta antirracista, especialmente Kaliny, Beatriz, Mary, Joana e Jardel.

Aos meus amigos e amigas que me incentivaram, que compreenderam algumas ausências, que ouviram os infindáveis lamentos e que me apoiaram para que eu jamais desistisse: Shayra, Thais, Anne, Bruna, Adriano, Késia, Larissa, Rivanda, Júlia, Neuzabel, Juliana, as duas Janaínas, Michele, Ezequiel, Andrey, Carina, Chelton e muitas(os) outras(os) que os nomes aqui não aparecem, mas se fazem presentes em meu coração.

À universidade pública, gratuita e de qualidade que é a Universidade Federal do Acre que permitiu minha formação. Aos professores e professoras do PPGE que contribuíram com minha trajetória formativa, assim como os colegas de turma do programa.

Ao meu orientador, professor Rafael, que apostou desde o início na potência deste trabalho e comigo trilhou esse caminho, apresentando outras perspectivas de estudo, outras possibilidades de compreensão e ajudou a compreender a diferença entre “pirâmides do Egito e piranhas do agito” (risos). Obrigado.

Aos membros da banca de qualificação, Tiago Ribeiro, obrigado pelas “notas marginais”, pela sensibilidade e pelo carinho com cada palavra escrita, por ajudar a romper algumas barreiras e instalar muitas dúvidas, e professora Tânia Mara, por acompanhar o processo que foi essa “pororoca” que é a construção desta pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Às professoras e ao professor que aceitaram participar desta pesquisa e compartilhar um pouco de seu tempo, experiências e conhecimentos.

À Capes por apoiar financeiramente a execução da presente pesquisa.





## RESUMO

Atualmente o Livro Didático constitui-se como um dos mais importantes materiais didáticos de apoio à prática didático/pedagógica de professores e de professoras. Este caracteriza-se como artefato pedagógico e cultural complexo que sintetiza, em linguagem acessível, práticas culturais e saberes científicos. Entretanto, livros e outros materiais didáticos não são objetos neutros cuja finalidade esteja limitada apenas ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a representação que eles podem fazer do mundo, das sociedades e das diferentes culturas. Desse modo, livros didáticos também podem se tornar veículos de disseminação de desigualdades, inclusive raciais. Nesse sentido, os movimentos sociais negros têm se mobilizado na denúncia e no combate ao tratamento discriminatório detectado em materiais didáticos, conquistando vitórias como, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar. Tendo isso em vista, este trabalho pretende compreender, a partir da perspectiva docente, como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas. Para isso, realizou-se a investigação sob a perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, com a realização de revisão bibliográfica, pesquisa documental e roda de conversação com os sujeitos/autores da pesquisa. Para tanto, foram estabelecidos diálogos com as contribuições de Ball et al. (2016), Certeau (1998), Ferraço et al. (2018), Gomes (2005; 2011), Hall (2006), Munanga (2004), Pais (2003), Santos (2007), Silva (2000; 2010), dentre outros(as). Através das narrativas docentes, pôde-se compreender que, apesar dos avanços ocorridos com a implementação da Lei nº 10.639/2003, a forma como a identidade étnico-racial negra é inserida no Livro Didático de História continua a reproduzir estereótipos, hierarquias raciais, discursos racistas e eurocêntricos que contribuem para uma representação negativa do continente africano e a vinculação de personagens negras à sujeitos escravizados sob uma perspectiva de silenciamento. Entretanto, isso não tem impedido o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula, visto que as *políticaspráticas* curriculares cotidianas interferem e ressignificam o currículo expandindo-o para além de um documento prescrito, atribuindo, por consequência, outros possíveis usos para o Livro Didático.

**Palavras-chave:** Identidade Étnico-racial Negra; Livro Didático; Cotidianos; *Políticaspráticas* curriculares.

## ABSTRACT

Currently, the Textbook is one of the most important teaching materials to support the didactic/pedagogical practice of teachers. This is characterized as a complex pedagogical and cultural artifact that synthesizes, in accessible language, cultural practices and scientific knowledge. However, books and other teaching materials are not neutral objects whose purpose is limited only to the teaching and learning process, in view of the representation they can make of the world, societies and different cultures. In this way, textbooks can also become vehicles for the dissemination of inequalities, including racial ones. In this sense, black social movements have mobilized to denounce and combat the discriminatory treatment detected in teaching materials, achieving victories such as, for example, Law No. 10.639/2003, which determines the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture and across the school curriculum. With this in mind, this work intends to understand, from the teacher's perspective, how black ethnic-racial identity is inserted in History Textbooks and what the possible impacts are on everyday curriculum *policiespractices*. For this, the investigation was carried out from the perspective of studies in/of/with daily life, with a bibliographical review, documental research and a conversation wheel with the research subjects/authors. Therefore, dialogues were established with the contributions of Ball et al. (2016), Certeau (1998), Ferração et al. (2018), Gomes (2005; 2011), Hall (2006), Munanga (2004), Pais (2003), Santos (2007), Silva (2000; 2010), among others. Through the teachers' narratives, it was possible to understand that, despite the advances that occurred with the implementation of Law nº 10.639/2003, the way in which black ethnic-racial identity is inserted in the History Textbook continues to reproduce stereotypes, racial hierarchies, discourses racists and eurocentrics that contribute to a negative representation of the African continent and the linking of black characters to enslaved subjects under a perspective of silencing. However, this has not impeded the work with Ethnic-Racial Relations Education in the classroom, as the daily curriculum *policiespractices* interfere and give new meaning to the curriculum, expanding it beyond a prescribed document, assigning, consequently, other possible uses for the Textbook.

**Keywords:** Black Ethnic-Racial Identity; Textbook; Daily life; Curriculum *policiespractices*.

## LISTA ICONOGRÁFICA

<b>Figura 1:</b> <i>Adinkra Nea Onnim No Sua A, Ohu</i> .....	27
<b>Mapa 1:</b> Total de produções por região do país.....	37

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Periodicidade das produções.....	30
<b>Tabela 2:</b> Dados Catalográficos.....	34
<b>Tabela 3:</b> Dados referentes ao ano de defesa e frequência temporal das TD.....	36
<b>Tabela 4:</b> Quantitativo de TD por noção.....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas e Técnicas  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
COC - Cadernos de Orientações Curriculares  
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático  
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CF - Constituição Federal  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ECT - Empresa de Correios e Telégrafos  
EaD - Ensino à Distância  
FNB - Frente Negra Brasileira  
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante  
Fename - Fundação Nacional do Material Escolar  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GpPPC - Grupo de Pesquisa: Políticas, Práticas e Currículos  
GT - Grupo de Trabalho  
IES - Instituições de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INL - Instituto Nacional do Livro  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LD - Livro Didático  
MEC - Ministério da Educação  
MNU - Movimento Negro Unificado  
Neabi - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas  
PNB - Poéticas Negras Brasileiras  
PPIR - Políticas de Promoção de Igualdade Racial  
PBA - Programa Brasil Alfabetizado  
Promed - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Plidef - Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental  
Plid - Programa do Livro Didático  
Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
Pivic - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica  
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNDH I e II - Programa Nacional de Direitos Humanos  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos  
PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos  
PNLDEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio  
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
Proex - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura  
RP - Residência Pedagógica  
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEE/AC - Secretaria de Estado de Educação do Acre  
SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros  
SAE - Sistemas Apostilados de Ensino  
TD - Teses e Dissertações  
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Ufac - Universidade Federal do Acre  
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. NEA ONNIM NO SUA A, OHU: "AQUELE QUE NÃO SABE, PODE APRENDER SABENDO"</b> .....	26
1.1 Uma história da produção acadêmica sobre livros didáticos.....	27
1.2 Seguindo o “fio da meada”.....	32
<b>2. PNLD E LEI Nº 10.639/2003 EM CONTEXTO</b> .....	42
2.1 Histórico da política do livro didático no Brasil.....	42
2.2 Nasce o PNLD (1985 - ?).....	45
2.3 Movimento negro brasileiro e livro didático.....	52
<b>3. PLANO DE FUNDO CONCEITUAL: DIÁLOGOS (DES)CONSTRUÍDOS</b> .....	57
3.1 Lei nº 10.639/2003: raça vs etnia.....	57
3.2 Identidade ou identidades?.....	63
3.3 Currículos racializados: (in)compreensões sobre currículo.....	67
<b>4. VADIANDO POR ATITUDES TEÓRICOMETODOLÓGICAS</b> .....	75
4.1 Cotidianos potentes, realidades enigmáticas.....	76
4.2 Estudos nos/dos/com os cotidianos.....	78
4.3 <i>Sujeitos/atores</i> em cena: <i>ecce femina</i> em prática.....	82
4.4 “Caminhando e cantando...”.....	85
<b>5. RODAS DE CONVERSAÇÃO: ENTRE NARRATIVAS DE DESABAFO E RESISTÊNCIA</b> .....	88
5.1 A identidade étnico-racial negra no LD.....	89
5.2 Impactos da identidade negra no LD nas <i>políticaspráticas</i> curriculares cotidianas.....	94
5.3 Usos e consumo: “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor”.....	98
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>ANEXO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS</b> .....	113



## INTRODUÇÃO

As escolhas que me levaram até este momento dizem respeito ao que escolhi chamar de “trajetória *estarsendo*”. Particularmente, partilho do entendimento de que o conhecimento possui íntima ligação com todos os aspectos da vida e que todo e qualquer saber possui relação com outras formas de conhecimento. Sendo assim, viver é saber e vice-versa, mas nunca de forma solitária.

Dessa trajetória, alguns momentos merecem especial destaque, e é por eles que irei iniciar. A começar pelo ingresso na academia, em 2014, no curso de graduação em Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac). Na época, eu não sabia nem a diferença entre bacharelado e licenciatura, mas cá estamos. Certamente não foi uma escolha que suprisse as expectativas alheias sobre mim, que poderia ter ingressado em outro curso, como Agronomia, por exemplo, mas sem dúvida foi uma das melhores escolhas que fiz.

A graduação me possibilitou vivenciar diversas experiências, partilha de conhecimentos, laços afetivos e, sobretudo, descobertas. Nesse contexto, pude aproveitar ao máximo todas as oportunidades que uma universidade pública, gratuita e de qualidade pôde oferecer.

Embora tenha ingressado no curso de graduação em 2014, foi apenas no ano de 2016 que tive consciência da importância das experiências acadêmicas em minha vida, não apenas em termos de currículo ou mercado de trabalho, mas para transformar, em diversos aspectos, minha relação com o mundo, comigo e com a sociedade.

Nesse contexto, também posso me considerar resultado das políticas educacionais que fizeram parte de todo o percurso educacional por mim trilhado, desde a Educação Básica até o presente momento. Políticas estas que possibilitaram, para além de processos formativos, condições de acesso e permanência, como a bolsa do Programa de Demanda Social - Capes, e ascensão pessoal e profissional, ainda que em contexto político marcado por instabilidade, ameaças, cortes, retrocessos e extinções de políticas na Educação Pública como no atual (des)governo brasileiro.

No ano de 2016, fui selecionado pela primeira vez para atuar como bolsista no projeto de extensão “Etnogeografia e História dos antigos: contadores nas escolas”, coordenado pela

Prof.<sup>a</sup> Ma. Júlia Lobato Pinto de Moura, docente do curso de Licenciatura em Geografia da Ufac. Foi através dessa iniciativa que fui iniciado nos estudos referentes às questões étnico-raciais negras e indígenas, extensionadas para as escolas que participaram do projeto.

Ainda no ano de 2016, ingressei no curso “Aperfeiçoamento Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, docente da Ufac no curso de História. Tal acontecimento foi um divisor de águas, pois foi através do curso Uniafro que me “descobri” uma pessoa negra, fato que desencadeou uma série de percepções sobre mim e sobre a sociedade durante essa trajetória ainda em trilha.

Em seguida, atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da área de História, sob coordenação do Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> José Dourado, entre os anos de 2016 e 2018, na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Marina Vicente Gomes, sob supervisão dos professores Me. Armstrong Santos e Cleiverson Melo. Essa foi uma experiência ímpar, que me possibilitou retornar ao ambiente escolar e vivenciá-lo enquanto docente em formação.

Depois, atuei também, entre os anos de 2018 e 2019, no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic) no projeto “Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre na Educação Básica”, coordenado pela já citada professora Flávia Rocha. A proximidade cada vez maior com os estudos referente à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) levaram-me a integrar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) desde a concepção, no ano de 2018, até o presente, orgulhosamente. O núcleo vincula-se à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex) da Ufac e vem se tornando um coletivo referência neste campo de estudo para além dos muros da universidade e das fronteiras do estado do Acre.

Também fui bolsista, entre os anos de 2018 e 2019, do Programa Residência Pedagógica (RP) da área de História, orientado pela professora Flávia Rocha, sob acompanhamento da professora preceptora Fernanda Nunes, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Lindaura Martins Leitão. Nessa experiência, igualmente única, foram articulados estudos referentes à ERER e à Lei nº 11.645/2008<sup>1</sup>, por meio de aulas, oficinas e exposições

---

<sup>1</sup> Trata da obrigatoriedade da inserção da história e cultura Afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar.

com turmas de 6º e 9º ano, com o intuito de inserir, de forma mais efetiva, o ensino de História e cultura indígena no currículo de História da Educação Básica.

Próximo ao término da graduação, surgiu a oportunidade de dar prosseguimento a essa trajetória acadêmica realizando o sonho de ingressar em um curso de mestrado acadêmico, com a abertura do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Naquele momento, fiquei bastante dividido entre continuar estudando a temática étnico-racial, com a qual possuía mais familiaridade, ou outro assunto que permitisse, de igual modo, continuar minha trajetória formativa. Assim, decidi me dedicar ao estudo das questões referentes ao gênero e à sexualidade, mas por um viés um tanto quanto inusitado, através dos grafitos de banheiro.

A aprovação no programa e a conclusão da graduação, em caráter especial, iniciou uma pequena etapa de um grande sonho. No entanto, o tema que apresento nesta dissertação não é o mesmo com o qual ingressei no curso. Contudo, pode-se dizer que as escolhas que me levaram a esse momento resultam de um delicioso “acidente de percurso”.

Durante esse percurso, por mais cabuloso que tenha sido em alguns momentos, pude sempre contar com o apoio e as contribuições do meu orientador Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves. Este apostou desde o início na potência deste trabalho e comigo trilhou esse caminho, apresentando outras perspectivas de estudo e possibilidades de compreensão. De igual modo, valiosas também foram as contribuições advindas do Grupo de Pesquisa: Políticas, Práticas e Currículos (GpPPC), coordenado pelo Prof. Rafael. Desse contexto, compreensões outras acerca do ato de pesquisar puderam surgir, assim como do que é ou pode vir a ser os cotidianos, as práticas pedagógicas, os currículos, as políticas educacionais, o pesquisador e assim por diante.

Ao longo da escrita desta introdução, me vi intricado na tarefa de refletir a fundo sobre minha relação com o tema, que de modo algum foi escolhido de forma neutra, tendo em vista que toda e qualquer produção acadêmico/científica parte de interesse particular (e político) acerca de determinado assunto. O “acidente de percurso” relatado anteriormente, na realidade, foi uma bem-aventurança que me permitiu a reconexão com o campo de estudo da EREER – temática que sempre poderei me vencilhar – mas no contexto prático do Livro Didático (LD),

pois, como bem nos lembra Pais (2003, p. 54), “[...] para que nós possamos “encontrar” é necessário ter vivido algum tipo de desnorte.”.

Neste trabalho, tal qual Gomes (2011), adoto o termo relações “étnico-raciais” em superação à famosa dicotomia raça *versus* etnia. Desse modo, compreende-se que, teórico e politicamente, esse é o termo mais adequado para entender a realidade do negro brasileiro, compreendendo as questões concernentes à população negra para além das características físicas e das classificações raciais, abarcando também a dimensão simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária.

De igual modo, entende-se “currículo” para além do documento prescritivo que norteia a educação escolar. Este é visto como tudo aquilo que perpassa os cotidianos escolares, seja escrito ou não escrito, oficial ou “clandestino”, os acontecimentos e as imprevisibilidades, as práticas docentes, discentes e dos atores escolares, enfim, todas as encruzilhadas que se encontram e desencontram na escola.

Assim, pensar toda essa trajetória também remete pensar a relação com o objeto que me propus a estudar, o LD. Este, enquanto artefato cultural corriqueiro no cotidiano escolar, sobretudo na sala de aula, também se fez presente em quase toda minha trajetória pessoal, uma vez que cresci rodeado por materiais didáticos utilizados por meus pais, ambos professores de Geografia da rede pública de ensino, quiçá tenha sido por meio destes o primeiro contato com a cultura letrada.

No entanto, nunca tinha refletido com profundidade acerca das peculiaridades do LD. Enquanto estudante, o LD era apenas mais um objeto escolar, recebia-os no início do ano, por vezes novos, outras vezes usados, encapava-os com papéis de presente bonitinhos, carregava eles durante todo o ano letivo, e, ao final, devolvia-os com o mesmo cuidado com o qual havia recebido.

De modo igual, também tive a oportunidade de vivenciar experiências com outro tipo de material didático, através dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Concluí o Ensino Médio em uma das escolas particulares mais antigas de Rio Branco, a qual possuía uma realidade totalmente diferente da qual conhecia, a começar pelos materiais didáticos. O primeiro choque ocorreu ao me deparar com quantidades absurdas de conteúdo a serem trabalhados à

exaustão. A meta era “fechar” a apostila. Diferentemente do LD, recebia o conjunto de apostilas por bimestre, caso a mensalidade estivesse quite, o que nem sempre acontecia. Nos casos em que esquecia alguma apostila, não havia outra disponível para uso na biblioteca, como ocorria com o LD. Além disso, em termos sanitários e estéticos, as apostilas possuíam arames que, com o tempo, amassavam, quebravam ou enferrujavam, causando danos materiais e às vezes físicos, como arranhões.

Já na universidade, tive acesso a outros tipos de vivências com o LD, dessa vez como docente em formação. Entretanto, foram experiências limitadas às disciplinas de Estágio Docente, em que o LD, tal qual os antigos Cadernos de Orientações Curriculares (COC) do estado do Acre, era tomado como base para elaboração de Sequências Didáticas ou Planos de Aula. Continuei seguindo limitado às dimensões que possuía do LD, esquecendo de considerar as múltiplas vivências deste para os demais colegas de profissão, para os(as) estudantes, para as escolas, para a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o mercado editorial brasileiro, para as políticas públicas educacionais do país e para os(as) colegas pesquisadores(as) do campo da Educação.

Todas essas situações narradas até o presente momento fazem parte da trajetória *estarsendo*, que fundamentam, para além do interesse pessoal, a relevância da temática de estudo desta pesquisa. Desse modo, dentre as infinitas possibilidades de estudo do universo que compõem o campo da pesquisa educacional, escolhi trilhar o caminho de estudo do LD, mas pelo viés étnico-racial.

Assim sendo, como historiador, cabe, neste momento, ressaltar alguns aspectos contextuais acerca do artefato pedagógico que me proponho a estudar, o LD. Este constitui-se como um dos mais importantes materiais didáticos de apoio à prática didático/pedagógica de professoras e professores. É um artefato pedagógico e cultural que sintetiza, em linguagem acessível, práticas culturais e saberes científicos. Por essa razão, é tido como um “grande aliado” dos(as) professores(as). Por outro lado, também é material de consumo de estudantes, seja através de eventuais consultas ou como único referencial sistematizado de conhecimento. Em todo caso, o LD consiste em material didático, instrumento de trabalho do(a) professor(a)

e do(a) aluno(a), fundamental na mediação entre o ensino e a aprendizagem (BITTENCOURT, 2008).

A centralidade atribuída ao LD no cotidiano escolar se deve, em grande medida, ao crescimento de políticas públicas educacionais destinadas ao fornecimento de materiais didáticos às escolas públicas brasileiras. Por consequência, a indústria do livro brasileiro se expandiu, tendo no LD o seu principal segmento, o que movimenta anualmente cifras na casa dos milhões.

Mas o processo de definição de materiais didáticos utilizados na sala de aula não é simples. Como objeto cultural complexo, o LD envolve diversos sujeitos no seu processo de produção, circulação e consumo (BITTENCOURT, 2008). Em vista disso, o Ministério da Educação (MEC), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ordena esse processo através do PNLD. O programa consiste em avaliação e distribuição gratuita de materiais didáticos e literários para escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital de ensino.

A regulamentação mais recente do programa ocorreu através do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Entretanto, a política de distribuição de literatura didática existe há mais de 80 anos no país. De acordo com Silva (2008), ao longo do tempo, a legislação voltada às políticas para o LD perpassou pela criação de órgãos específicos, com diferentes objetivos e alcançando numerosos resultados. O início ocorreu com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), através do Decreto-Lei nº 1.006 de 1938. Posteriormente, outros programas regulamentaram a política, mas foi a partir da criação do PNLD, em 1985, que ocorreram maiores transformações na política de distribuição e avaliação de manuais didáticos.

Todavia, o LD, como conhecemos hoje, resulta de trajetória histórica ainda mais longa. De acordo com Bittencourt (2008), ele faz parte da rotina escolar há pelo menos dois séculos. No Brasil, a produção de Livros Didáticos inicia-se, em 1808, através da Imprensa Régia, órgão oficial responsável pela produção de manuais para os cursos criados por D. João VI. Entretanto, em 1822, termina o monopólio da Imprensa Régia, abrindo espaço para as editoras particulares e, posteriormente, para a articulação entre dirigentes da educação e grandes editoras de LD (SILVA, 2008).

Até os anos de 1920, a maioria dos LD utilizados no Brasil eram de procedência estrangeira, foi somente a partir de 1930 que cresceu a produção de autores brasileiros. Todavia, como destaca Silva (2008), citando Gatti Júnior, foi a partir de 1960 que acordos de políticas educacionais, durante o regime militar, resultaram em mudanças mais significativas para o setor livreiro. Entretanto, demoraria mais alguns anos para que o LD se consolidasse como a principal mercadoria da indústria do livro brasileiro.

Além da perspectiva histórica, é necessário destacar que livros e outros materiais didáticos não são objetos neutros e assépticos cuja finalidade esteja limitada apenas ao processo de ensino e aprendizagem, visto que, assim como o currículo, eles resultam de disputas de poder que também definem o que é tido como “conhecimento oficial”, assim como o que é “periférico”. Nesse aspecto, os LD carregam valores e ideologias que muitas vezes podem (re)produzir formas de discriminação, preconceitos e estereótipos que corroborem com a perpetuação de desigualdades sociais, sobretudo no âmbito escolar.

A constatação da presença de conteúdos preconceituosos nos LD, com visões estereotipadas de grupos e de populações, ocorreu com a divulgação de estudos críticos a partir da segunda metade do século XX, em razão do contexto pós Segunda Guerra Mundial (BITTENCOURT, 2008). De acordo com a autora, devido à preocupação com manifestações de hostilidade entre os povos após a guerra, órgãos nacionais e internacionais passaram a se preocupar com o conteúdo presente nos manuais didáticos, especialmente, nos livros de História.

Apesar disso, preconceitos, estereótipos e outros tipos de discriminações continuaram a fazer parte do LD, particularmente no que diz respeito às relações étnico-raciais. Conforme Silva (2008; 2019), pesquisas desenvolvidas desde a década de 1950 têm demonstrado que, apesar das conquistas sociais de grupos politicamente minorizados, discursos racistas permanecem correntes em LD.

Essas pesquisas têm identificado em conteúdos, textos e imagens de livros aprovados para uso em sala de aula, a permanência do estabelecimento de hierarquias de raça, com sub-representação negra em espaços de decisão e poder, vinculação de personagens negras a papéis estereotipados ou estigmatizados, preconceito contra grupos social e politicamente

minorizados, negação das diferenças, discursos de valorização do padrão masculino, branco, heterossexual e cristão, dentre outras formas de discriminação.

Desse modo, o LD acaba por se tornar veículo de perpetuação de desigualdades tanto através de representações negativas acerca das diversas identidades étnico-raciais quanto pela invisibilidade destas. Ambos os movimentos afetam o processo de constituição identitária de crianças e de adolescentes, muito embora o LD não seja o único responsável por esse processo.

Tendo isso em vista, o movimento negro tem se mobilizado na denúncia ao tratamento discriminatório detectado nos textos didáticos, influenciando na elaboração de políticas que objetivem a eliminação de discriminações raciais (SILVA, 2008), conquistando vitórias como, por exemplo, a promulgação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que estabelecem, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira e, em posterior alteração, da história e cultura Afro-brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar.

Nesse aspecto, é evidente a relevância do LD na cultura escolar devido às representações que ele faz do mundo, da sociedade e das diferentes culturas (MUNAKATA, 2007). Tendo isso em vista, observa-se, nos últimos anos, crescente interesse referente ao estudo do LD por parte de muitos pesquisadores (BITTENCOURT, 2008; SILVA, 2008), com investigações que abrangem aspectos pedagógicos, históricos, econômicos, ideológicos, dentre outros. Embora existam pesquisas renomadas no cenário nacional e internacional acerca dos manuais didáticos, o crescimento desse ramo de investigação ainda é tímido, necessitando de mais olhares críticos acerca desse instrumento tão emblemático no/do cotidiano escolar.

Por consequência, este trabalho contribui com as discussões acerca da ERER tendo como foco o LD de História, sobretudo no que diz respeito à perspectiva docente sobre a inserção da identidade étnico-racial negra em conteúdos, textos, imagens etc. Trazer essas discussões à tona pode nos convidar a refletir e agir sobre a presença do racismo nos cotidianos escolares, especialmente nos livros e materiais didáticos, além de contribuir com o combate ao racismo em uma perspectiva de educação antirracista.

Tendo em vista a centralidade dos LD no cotidiano escolar, esta pesquisa caracteriza-se pela investigação da identidade étnico-racial negra no LD de História, a partir da perspectiva



docente, tendo como problema o seguinte questionamento: **como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas *políticaspráticas*<sup>2</sup> curriculares cotidianas?**

Traçou-se como objetivo geral:

Compreender, a partir da perspectiva docente, como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas.

Objetivos específicos:

a) (Re)conhecer as formas como a identidade étnico-racial negra está inserida nos Livros Didáticos de História a partir da perspectiva de docentes especialistas em ERER;

b) Indagar os possíveis impactos da inserção da identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas;

c) Refletir de que forma as *políticaspráticas* curriculares alteram, ou não, os usos do Livro Didático de História no cotidiano da sala de aula.

Esta dissertação encontra-se organizada estético e materialmente da seguinte forma:

No primeiro capítulo, encontra-se apresentada revisão de literatura. Esta partiu do princípio norteador de ancestralidade africana presente no ditado *Nea onnim no sua a, ohu* (“Aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem”), que resgata a importância de saber a partir do que já foi produzido e/ou conhecido por aqueles que nos precederam. O capítulo primeiro possuiu como objetivo realizar levantamento e discussão das pesquisas acadêmicas nacionais de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação acerca do LD e foi construído a partir de diálogos com os estudos de Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau e Joana Paulin Romanowski (2014), Norma Ferreira (2002), Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia

---

<sup>2</sup> A grafia de termos dessa maneira integra a metodologia da pesquisa nos/dos/com os cotidianos que percebe diversos conceitos como indissociáveis, por essa razão são escritos juntos, neste caso para nos referirmos à política e a prática como parte do mesmo processo.

Regis e Shirley Aparecida de Miranda (2018), Tânia Mara Pedroso Müller e Izabela dos Santos Moreira, e Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010).

No capítulo segundo, foram traçados os aspectos históricos referentes às políticas do LD no Brasil, perpassando os diferentes órgãos e legislações no decurso dessa política até a atualidade, encerrando com o estabelecimento de paralelo dessa política com o movimento negro e a Lei nº 10.639/2003 por meio das contribuições dos estudos de Paulo Vinícius Baptista da Silva (2008), Gabriela Oliveira (2020), pesquisadora egressa do PPGE/Ufac, e Flávia Eloisa Caimi (2018).

Em seguida, no capítulo terceiro, traçou-se o plano de fundo no qual foram estabelecidos os diálogos com os aspectos teóricos articulados à Lei nº 10.639/2003, o contexto da ERER, às questões curriculares e às possíveis reverberações destes no LD. Para tal, contou-se com as contribuições de Nilma Lino Gomes (2005, 2011), Kabengele Munanga, (2004), Sales Augusto dos Santos (2005), Stuart Hall (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2010), Inês Barbosa de Oliveira (2012), Rafael Marques Gonçalves (2018a, 2018b), Stephen J. Ball (2016) e Boaventura de Sousa Santos (2007).

No quarto capítulo, as questões *teóricometodológicas* deste trabalho são articuladas. Nele mostra o caminho traçado para alcançar os objetivos definidos nesta pesquisa, assim como a narração dos pressupostos que animam essa investigação, levando em consideração o contexto estabelecido pela pandemia mundial da COVID-19. O diálogo proposto levou em consideração as colaborações de Graça Reis, Rafael Marques Gonçalves, Tiago Ribeiro e Allan Rodrigues (2017), Carlos Eduardo Ferraço, Maria da Conceição Silva Soares e Nilda Alves (2018), José Machado Pais (2003) e Michel de Certeau (1998).

No último capítulo, realizou-se o diálogo entre os resultados encontrados a partir das narrativas dos(as) professores(as) e a proposta teórico e metodológica empregada, levando em consideração os princípios e objetivos adotados para esta pesquisa.

Em “Algumas considerações”, nos despedimos com a realização de algumas ponderações acerca da temática estudada e com o vislumbre de possíveis perspectivas que se abrem para o horizonte investigativo proposto a partir desta dissertação.

Por fim, esta pesquisa de mestrado caracteriza-se como um movimento contínuo de construir o caminho no ato de caminhar, sob o jugo de um tempo que dá com uma mão e tira com a outra. Desconstruiu-me ao passo que a construí. Foram momentos de desestabilização de percepções e muitas inseguranças, mas também de crescimento pessoal e profissional nessa trajetória em curso de *estarsendo*. Esta escrita não foi feita apenas por mim, foi construída por todos os discursos que me atravessaram/atravessam e, sempre que possível, foi levado em consideração um conselho que certa vez ouvi da profissional do magistério, pesquisadora e intelectual sem igual, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Miranda, durante sua última aula da disciplina de Educação Brasileira para minha turma: “Escrevam, mas escrevam sem dedos. Não se preocupem em agradar, sejam sempre vocês mesmos!”.

## 1. NEA ONNIM NO SUA A, OHU: "AQUELE QUE NÃO SABE, PODE APRENDER SABENDO"

Iniciarei este capítulo com a apresentação de um dos primeiros movimentos realizados nesta pesquisa, a revisão de literatura. Esta consiste em “[...] organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área.” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

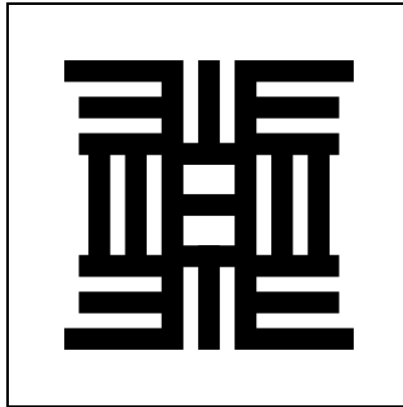
De acordo com as autoras, as revisões de literatura apresentam uma recaptualização para fornecer um panorama histórico acerca de determinado tema ou assunto, levando em consideração as publicações em um campo. Nesse contexto, a frase que intitula este capítulo torna-se bastante emblemática para este momento. “Aquele que não sabe, pode aprender sabendo”, ela expressa, dentre outras possíveis interpretações, a busca ativa pelo conhecimento por meio do que já foi produzido e/ou aprendido por aqueles(as) que nos precederam, resgatando, desse modo, um dos valores civilizatórios de tradição africana referente à importância da coletividade e da comunidade. Princípio este norteador desse momento e do fazer científico deste pesquisador.

A frase advém de um provérbio africano cuja simbolização gráfica ocorre por meio de um *adinkra*. Este pode ser traduzido pela palavra *adeus* e representa os valores civilizatórios do povo africano akan<sup>3</sup>. *Adinkras* são símbolos, um tipo de linguagem, que compreende um conjunto de ideogramas, são símbolos gráficos utilizados para representar uma palavra ou conceito abstrato. Eles são encontrados em estampas de tecidos, cerâmicas, na arquitetura, objetos de bronze e talhados em peças de madeira (DYBAX, 2016). Podem representar provérbios e aforismos carregados de valores filosóficos, educacionais, históricos e morais. *Nea Onnim No Sua A, Ohu* significa a busca contínua pelo conhecimento, o duplo entendimento de que, através da aprendizagem, pode-se saber o que não se sabe tanto do que já foi desbravado quanto do desconhecido. Nisso constitui-se o intento deste trabalho.

---

<sup>3</sup> O povo Akan habitava as regiões que hoje compreendem os países de Gana e Costa do Marfim (DYBAX, 2016).

**FIGURA 1 – ADINKRA NEA ONNIM NO SUA A, OHU**



FONTE: DYBAX, 2016.

Considerando esses princípios, neste momento, iremos apresentar a revisão de literatura realizada nesta pesquisa. Esta possuiu como propósito realizar levantamento e discussão das pesquisas acadêmicas nacionais de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação acerca do Livro Didático (LD). Desse modo, pretende-se também contribuir com novas possíveis pesquisas fornecendo caminhos [...] (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) e divulgando produções acadêmicas (FERREIRA, 2012) que expressam outras vozes acerca da temática estudada.

### **1.1 Uma história da produção acadêmica<sup>4</sup> sobre livros didáticos**

O contato com o que se tem produzido, as outras vozes que ecoam acerca do mesmo tema é um movimento relevante e uma importante ferramenta de apoio a pesquisadores(as) iniciantes (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), pois fornece panoramas acerca da produção acadêmica nacional e internacional. Tal qual Ferreira (2002), considera-se que o mapa das produções acadêmicas nacionais – assim como as estrangeiras – revela apenas um espectro de uma das possíveis histórias acerca de determinado campo. Para a autora, “Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las.” (FERREIRA, 2002, p. 269).

Essas *histórias* de uma determinada produção acadêmica também se relacionam com o valor civilizatório de tradição africana representado pelo *adinkra*, intitulado deste capítulo. Vozes de determinadas temporalidades encontram-se em diálogo nesse movimento que também

---

<sup>4</sup> FERREIRA, 2012.

pode ser considerado um ato de valorização, uma vez que essas produções servem de base, flechas lançadas e que são tomadas para realizar outras possíveis problematizações. Porém, sem se vincular a perspectivas lineares acerca da produção do conhecimento enquanto caminho evolutivo rumo ao progresso.

Levando isso em consideração, neste trabalho, utiliza-se como base o livro *Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte* (2018), organizado por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Regis e Shirley Aparecida de Miranda. A obra trata-se de pesquisa proposta pelo Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e financiada pela extinta<sup>5</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

O projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte” realizou a sistematização e a análise da produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais entre os anos de 2003 e 2014<sup>6</sup> através da análise das Teses e Dissertações (TD) realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação. Este tornou-se, nas palavras da pesquisadora Nilma Lino Gomes, durante a apresentação do livro, uma referência na área. Desse modo, partiu-se da história da produção acadêmica sobre LD produzida por Silva et al. (2018) para apresentar o levantamento realizado nesta pesquisa.

Entretanto, a contribuição que nos interessa diz respeito à investigação das TD sobre LD realizada no capítulo organizado por Müller e Moreira (2018). Tal qual o objetivo da pesquisa estabeleceu, as pesquisadoras/autoras sistematizaram e analisaram os estudos referentes à categoria “Livro Didático” e apresentaram o mapa dessa história.

De modo mais descritivo, para a categoria LD, as pesquisadoras/autoras obtiveram o total de 29 trabalhos, sendo 25 dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado. Dados que demonstram de imediato a maior prevalência das produções sobre a temática em nível de mestrado. Acerca dos critérios de seleção dos trabalhos, cita-se: o delineamento temporal (2003 a 2014) no *corpus* já descrito acima; em repositórios de resumos de diversas bases de dados –

---

5 A extinção da Secadi ocorreu por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

6 Demarcação temporal em razão do tempo de existência da Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar.

mas principalmente do Banco de teses, dissertações e periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A investigação agrupou as produções em 06 categorias, as quais também foram utilizadas para a elaboração desta revisão. Foram elas:

Relações étnico-raciais (estudos que têm como foco a educação, o ensino e suas interfaces sobre a diversidade étnico-racial, políticas públicas, colonialidade relacionadas ao LD); Racismo (todos os temas trabalhados sobre racismo que tenham por objetivo a sua denúncia ou superação, bem como sobre raça/etnia no LD); Escravidão (estudos, avanços ou controvérsias sobre a Escravidão no LD), Negro (estudos sobre histórias, denúncias, revisões, avanços, visibilidade e invisibilidade do negro, africanos e afrodescendentes no LD e na Literatura); África (estudos que abordaram a África e sua representação, história e cultura); e Representação (estudos relacionados ou que tenham por referência investigar as ideias e conceitos explícitos ou implícitos e iconografias sobre o negro ou protagonismo do negro no LD). (MÜLLER e MOREIRA, 2018, p. 323).

A classificação das produções por parte das pesquisadoras/autoras foi realizada com base em alguns descritores, dentre eles (para TD): instituição, região, ano de defesa, sexo, periodicidade, principais instituições orientadoras, principal orientador, principais metodologias, questões emergentes, dentre outras.

Vale ressaltar que, assim como bem lembram Müller e Moreira (2018), existe a possibilidade de ausências e de limitações em todo e qualquer levantamento de dados, o levantamento realizado pelas pesquisadoras/autoras não se constitui como exceção, assim como este.

Acerca do levantamento feito por Müller e Moreira (2018) nas TD selecionadas, as pesquisadoras/autoras observaram a predominância das Universidades Federais na concentração das produções, sendo apenas 05 em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. No que diz respeito aos dados referentes às regiões, constatou-se que o Sudeste incide como o maior centro de pesquisa (52%), reunindo diversas produções em diferentes universidades. Em seguida, têm-se a região Sul com 24%, com destaque para a Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Nordeste concentrando 17% da produção e o Norte com apenas 7%. Nada consta em relação às outras regiões do país.

Com relação às categorias que agruparam as produções, apurou-se o seguinte quantitativo: 04 estudos para “Racismo”, todas dissertações; 03 para “África”, com uma tese e

duas dissertações; também 03 para “Escravidão”, uma dissertação e duas teses; 04 para “Representação”, todas dissertações; 06 estudos para “Negro”, todas dissertações; e 09 dissertações para “Relações Étnico-raciais”.

No que tange ao ano de defesa das TD, as pesquisadoras/autoras notaram um aumento da produção a partir de 2009 (17%), regressando para o mesmo percentual em 2012. Fato possivelmente justificado em decorrência das mudanças ocorridas no PNL D a partir de 2007, pressões de movimentos sociais, intelectuais negros e especialistas da área (MÜLLER e MOREIRA, 2018). Sobre o sexo dos(as) autores(as), as pesquisadoras/autoras apuraram o quantitativo de 13 pesquisas realizadas por mulheres (44,8%) e 16 por autores do sexo masculino (55,2%).

Acerca da periodicidade de publicação das produções, as pesquisadoras/autoras constataram a existência da seguinte proporção, conforme a tabela abaixo:

**TABELA 1 – PERIODICIDADE DAS PRODUÇÕES**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de produções publicadas</b>
2004	01
2005	02
2006	04
2008	01
2009	05
2010	02
2011	03
2012	05
2013	03
2014	03

FONTE: MÜLLER e MOREIRA, 2018.

As principais instituições orientadoras de estudos sobre LD foram UFPR (05 estudos), seguida da UFMG (04), PUC/SP (03), UFMT e UFF com 02 cada e apenas 01 nas instituições: UEFS, PUC/PR, UERJ, UNIRIO, UFAL; UFMA, UNISO, UFSC, UEBA, PUC/MG, UFRJ, UFPE e UNICAMP. O levantamento também constatou que o principal orientador de trabalhos sobre a temática foi o professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva da UFPR, os(as) demais pesquisadores(as) orientadores(as) constam com apenas uma produção (MÜLLER e MOREIRA, 2018).



Em relação às áreas disciplinares privilegiadas para o estudo dos LD em TD, as pesquisadoras/autoras constataram a predominância da área de História, com 14 produções, supondo que essa grande concentração ocorra devido às prerrogativas contidas no texto da Lei nº 10.639/2003. Em segundo, veio a área de Língua Portuguesa, registrando 05 trabalhos, 04 em Geografia, 02 em Artes, 01 para Biologia, 01 em Ciências, 01 em Ensino Religioso, 01 em Educação Física, 01 estudo sobre o LD de História da Educação e 01 com foco nos Editais do PNLD e Guias dos LD elaborados pelo MEC.

As pesquisadoras/autoras também constataram a existência de LD de todas os segmentos da Educação Básica, sobrelevando o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) em 09 TD, seguido do Ensino Fundamental II (Anos Finais) em 14 TD e 04 produções referentes ao Ensino Médio.

Quanto às principais metodologias adotadas, a principal foi a Hermenêutica da Profundidade, seguida da Análise do Discurso e da Análise de Conteúdo e apenas uma produção filiou-se aos estudos pós-coloniais, o que foi considerado pelas pesquisadoras/autoras como questão emergente.

Dentre as lacunas localizadas por Müller e Moreira (2018), destacam-se como questões a serem investigadas:

[...] a análise dos próprios livros e seus conteúdos; a concepção, produção e difusão; os discursos textuais, análise de discurso, de conteúdo e a relação com as iconografias; as atuações do Movimento Negro e seus diálogos, embates e divergências com o Estado brasileiro e a sociedade civil e algumas de suas conquistas ao longo da República; estudos da iconografia escolar relativa à África, aos africanos e aos seus descendentes e sua relação com o texto e o projeto gráfico; o uso do LD pelo professor e aluno, incluindo processo de escolha, análise, e leituras para seleção; o autor do LD, destacando a formação, indicação e processo de elaboração e seleção de conteúdo do LD; as políticas do LD, abarcando o processo de avaliação e aprovação; e o mercado editorial [...]; estudos de natureza histórica sobre livros e edições; e preocupação com a qualidade do LD [...]; depoimentos de alguns de seus autores e ilustradores; perspectivas do cotidiano dos escravizados pouco trabalhadas nos LDs, reconhecimento do papel do ilustrador como agente influenciador e, por fim, como o poder ideológico do LD e seu discurso hegemônico, eurocêntrico e colonialista interfere na compreensão da história e cultura negra e de África por alunos e professores. (pp. 33-34)

Adianta-se que a lacuna referente ao uso do LD pelo(a) professor(a) é uma das vias por onde este trabalho pretende caminhar, constituindo-se também como tema emergente por meio da proposta metodológica empregada nesta pesquisa. Como recomendações, as

pesquisadoras/autoras, em diálogo com a literatura especializada alvo do levantamento, concordam ser necessário maior investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras. Compreensão que este trabalho também se filia.

## **1.2 Seguindo o “fio da meada”**

Partindo das contribuições de Müller e Moreira (2018), apresentadas anteriormente, neste momento será tomada a flecha lançada pelas pesquisadoras/autoras, dando seguimento ao fio da meada sobre a história da produção acadêmica acerca do LD.

Para iniciar, vale destacar que, tal qual Müller e Moreira (2018), nesta pesquisa não nos cabe submeter as produções selecionadas a processos avaliativos, uma vez que já passaram por estes e não podemos, enquanto pesquisadores negros e negras, ser pretenciosos a nível de submeter a novos julgamentos trabalhos ponderados por especialistas e com possíveis contribuições para o estudo das Relações Étnico-Raciais e a população negra.

Como dito em passagem anterior, o objetivo deste momento foi realizar levantamento e discussão das pesquisas acadêmicas nacionais de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação acerca do Livro Didático (LD), dando continuidade ao delineamento temporal estabelecido por Silva et al. (2018) – ou seja, entre os anos de 2003 e 2014 –, encerrando-se em 2020. Para isso, faremos uso de alguns princípios propostos por Müller e Moreira (2018), buscando compreender o movimento do objeto na área a partir dos seguintes parâmetros: autoria, sexo, ano de defesa, principal orientador(a), procedência institucional, temas recorrentes, trajetórias metodológicas, arcabouços teóricos, frequência temporal e regional, possíveis relações e/ou temas emergentes.

O levantamento foi realizado a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes/MEC como fonte de pesquisa. A plataforma funciona como uma importante ferramenta de busca acadêmica que localiza, por meio de palavras-chave, produções relacionadas com determinada temática. O site permite ainda o refinamento dos resultados através da aplicação de filtros estabelecidos como critério de pesquisa. Assim, pôde-se tomar as TD selecionadas como fonte documental.

Antes de iniciar a apresentação dos dados obtidos, vale ressaltar que os princípios estabelecidos para a realização deste levantamento derivaram do problema definido para esta pesquisa, que foi: como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas?

Para a realização desta pesquisa, foram adotados os seguintes parâmetros de filtragem fornecidos pelas ferramentas de busca do site “Tipo”, dentre dissertações de mestrado e teses de doutorado de Programas de Pós-graduação *stricto sensu*; “Ano”, com o balizamento temporal entre os anos de 2015 e 2020; e “Área conhecimento”, tomando como referência o campo da Educação.

As buscas ocorreram através da utilização de termos que caracterizassem a orientação adotada pela pesquisa, desse modo, realizou-se a seleção das produções acadêmicas através da utilização de Operadores booleanos por meio do conectivo *AND* (E), cruzado e combinado com os termos: “Livros Didáticos” *AND* “Étnico-raciais” *AND* “Currículo”.

A seleção das produções ocorreu a partir dos mesmos critérios para as TD da pesquisa realizada por Silva et al. (2018), isto é, a partir da leitura dos títulos e dos resumos encontrados no repositório do TD da Capes. As produções selecionadas foram arquivadas na íntegra para eventuais consultas. Desse modo, obteve-se como resultado o expressivo número de 18 produções acadêmicas, dentre 14 dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado, demonstrando, assim como observara Müller e Moreira (2018), a predominância de estudos sobre a temática à nível de mestrado.

Apesar de intentar à exaustão, o universo composto pelas produções selecionadas, segundo os critérios estabelecidos, está sujeito a possíveis ausências, tendo em vista as limitações da plataforma de pesquisa, trabalhos sem divulgação autorizada, os critérios de seleção, o intitulação dos trabalhos, resumos heterogêneos e com desvio das normas textuais e da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas), etc. No entanto, tais limites não representam prejuízo para esta pesquisa, visto que se afasta, na medida do possível, de noções totalitárias e considera a infinitude como princípio de todo e qualquer levantamento de dados.

As informações acerca das produções foram transportadas para fichas que permitissem observar os parâmetros definidos como critérios desta pesquisa. A exemplo da tabela a seguir que expressa os dados catalográficos das produções.

**TABELA 2 – DADOS CATALOGRÁFICOS**

<b>Número</b>	<b>Dados Catalográficos</b>
1	GUIMARÃES, T. M. S. <b>Arte africana e afro-brasileira em livros didáticos em escolas públicas de educação básica, Uberaba, MG (2011-2013)</b> ' 27/03/2015 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2015.
2	MONTEIRO, E. L. B. S. <b>História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Ladário-MS.</b> 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campus do Pantanal, Corumbá, 2015.
3	FERRARI, A. R. S. <b>A África e os africanos em livros didáticos de história: entre prescrições e realizações.</b> ' 09/12/2016 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II, 2016.
4	KACZMAREK, M. D. V. <b>A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de história.</b> ' 04/05/2016 146 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2016.
5	SANTOS, J. F. <b>As representações dos negros e negras nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas no Estado de São Paulo.</b> ' 28/11/2016 213 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.
6	PACINI, H. F. <b>O silêncio de griot: as representações da escravidão africana nas aulas de História no Ensino Fundamental</b> ' 10/11/2016 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP, 2016.
7	ROLANDI, V. F. <b>Reconhecimento intersubjetivo e ocultação ideológica: reflexões sobre a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira nos livros aprovados no PNLD-2014 de Língua Estrangeira Moderna.</b> ' 19/02/2016 208 f. mestrado em educação instituição de ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas biblioteca depositária: undefined, 2016.
8	SILVA, M. A. <b>A literatura de expressão africana presente em livros didáticos do Ensino Médio</b> ' 11/12/2017 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS, 2017.
9	ALMEIDA, P. C. <b>A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 – 2015):</b> uma reflexão histórica, social e literária' 16/05/2017 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2017.
10	SILVA, N. C. <b>O SENHOR OCULTO: Racismo nos Materiais Didáticos de História no Ensino Médio</b> ' 30/06/2017 271 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli, 2017.
11	FRANCOSO, F. G. <b>Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo</b> ' 13/04/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( PRESIDENTE PRUDENTE ), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined, 2017.

12	VIANA, R. C. G. <b>Representações imagéticas do negro na coleção saber e fazer História: mudanças e permanências à luz da lei no 10.639/03</b> ' 09/08/2017 192 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP, 2017.
13	SANTOS, J. A. <b>Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio</b> ' 30/08/2017 117 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined, 2017.
14	COSTA, W. N. NA. <b>Sociologia em “mangas de camisas”</b> : representação do negro brasileiro nos livros didáticos.' 10/07/2017 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS, 2017.
15	MACIEL, L. V. <b>Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das políticas educacionais</b> ' 08/03/2019 184 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined, 2019.
16	SILVA, I. S. <b>Rememoração de estudantes negros(as) do Ensino Fundamental sobre personagens negros em Livros Didáticos</b> ' 27/09/2019 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR, 2019.
17	FILHO, I. P. E. <b>As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio</b> : ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista' 17/02/2020 309 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG, 2020.
18	SILVA, M. F. <b>O romper do silêncio discriminatório no livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais</b> ' 30/07/2020 216 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR, 2020.

FONTE: acervo do autor.

A princípio, empreendeu-se a observação referente aos dados pessoais dos(as) pesquisadores(as). Observou-se, em relação à autoria e ao sexo, que assim como Müller e Moreira (2018) nos atentaram, existe a predominância de pesquisadoras (77,7%) em relação a pesquisadores no estudo da referida temática.

Em seguida considerou-se os dados referentes ao ano de defesa e a frequência temporal das TD selecionadas. De imediato constatou-se o ano de 2017 como o período com maior produção acadêmica acerca da temática, com o quantitativo de 07 trabalhos defendidos. Entretanto, não foram formuladas hipóteses sobre tal fato. Já o ano de 2018 não teve nenhum trabalho defendido e publicado na plataforma de busca utilizada, fato igualmente desconhecido. Isso pode ser observado na tabela a seguir.

**TABELA 3 – DADOS REFERENTES AO ANO DE DEFESA E FREQUÊNCIA TEMPORAL DAS TD**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
2015	2
2016	5
2017	7
2018	0
2019	2
2020	2

FONTE: acervo do autor.

Em relação ao principal pesquisador(a) orientador(a) de TD na temática pesquisada, Müller e Moreira (2018) atestaram o Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, da UFPR, como o principal pesquisador no período pesquisado. Naquele momento, o professor Paulo possuía cinco dissertações orientadas. Ao considerar o período balizado neste levantamento, o pesquisador orientou mais duas produções, sendo 01 dissertação e 01 tese, continuando a figurar como o principal orientador, com o total 07 produções orientadas sobre a temática. Em seguida, encontra-se a pesquisadora orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Salum Moreira com 02 dissertações orientadas no período aqui estabelecido. Os(as) demais pesquisadores(as) orientaram apenas uma produção. Vale destacar também a predominância de pesquisadoras (75%) na orientação de TD.

Com referência às informações sobre procedência institucional, principal instituição orientadora de estudos sobre a temática e frequência regional, notou-se uma variedade de IES como preceptoras de estudos sobre LD. Entre elas, 06 são universidade federais<sup>7</sup>, 06 instituições privadas<sup>8</sup> e 04 estaduais<sup>9</sup>. As principais instituições orientadoras são a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), com duas produções cada. As demais possuem apenas uma produção.

Acerca da frequência regional, observou-se que a região Sudeste continua incidindo como o maior centro produtor de conhecimento acerca do estudo de LD (MÜLLER e MOREIRA, 2018) no país, com o quantitativo de 55,5%. Seguida das regiões Centro-Oeste e Sul empatadas com o mesmo número de produções (04). As demais regiões não possuem produções acadêmicas sobre a temática no período mapeado, como demonstra o mapa abaixo.

---

<sup>7</sup> UFMS, UNIFESP, UFRGS, UFSC, UFPR e UFMG.

<sup>8</sup> UNIUBE, UNIOESTE, PUC/Campinas, PUC/USP, UNINOVE e UCP.

<sup>9</sup> UNICENTRO, UEMS, USP e UNESP.

**MAPA 1 – TOTAL DE PRODUÇÕES POR REGIÃO DO PAÍS**



FONTE: acervo do autor.

À vista da realidade observada com a leitura do mapa acima, pode-se perceber os reflexos da constituição desigual da produção acadêmica no campo científico brasileiro. Como Müller e Moreira (2018) já haviam evidenciado na pesquisa apresentada anteriormente, existe pouca expressividade da produção científica acerca da temática em tela nas regiões Norte e Nordeste do país. Tal fato pode encontrar explicação em diversos argumentos, desde questões sociais, políticas, econômicas, culturais etc., mas principalmente em raízes históricas permeadas pelo viés racial, ou seja, pelo racismo.

Nesse contexto, a realidade que o mapa demonstra pode ser melhor compreendida à vista do que Oliveira e Candau (2010) discutem, apoiados no pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano, sobre a colonialidade do saber. De acordo com os autores, a modernidade não pode ser entendida sem levarmos em consideração a herança colonial, neste caso, especialmente das regiões Norte e Nordeste, caracterizadas, respectivamente, como maiores contingentes de populações indígenas e negras. Nesse caso, a marca mais profunda desse processo e que sobrevive até os dias atuais é a colonialidade.

Conforme os autores, a colonialidade do saber pode ser entendida como

[...] a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. (p. 20).

Desse modo, a não expressividade da produção científica nas regiões Norte e Nordeste sobre a temática representam as faces da colonização epistemológica que continua a tornar a produção acadêmico/científica brasileira desigual. Nesse cenário, as outras formas de conhecimento e saberes relacionadas aos povos negros e indígenas acabam por serem excluídos dos preceitos científicos da modernidade por representarem o “outro”, ou seja, o não-europeu. Coincidentemente, essas regiões “inexpressivas” do ponto de vista da produção científica representam um dos maiores quantitativos populacionais afro-brasileiros e indígenas do país, zonas coloniais tratadas como “outro Brasil” em termos de não produção de conhecimentos relevantes (SANTOS, 2007). Logo, tal exclusão não ocorre de modo inocente, ela representa, em última instância, uma forma de violência que também se relacionada à ideia de raça, como bem destacam Oliveira e Candau (2010).

O próximo parâmetro utilizado na pesquisa diz respeito aos temas recorrentes. Para tanto, lançamos mão das mesmas noções empregadas por Müller e Moreira (2018) para agrupar as produções, foram elas: relações étnico-raciais, racismo, escravidão, negro, África e representação.

Importante destacar que algumas produções coincidiram em mais de uma noção, mas considerou-se o agrupamento em apenas uma, aquela que predominasse na leitura do título e dos objetivos. Desse modo, chegou-se à seguinte proporção, respectivamente: Relações étnico-raciais (04); Racismo (01); Escravidão (0); Negro (04); África (04) e Representação (05). Isso significa dizer que o tema mais recorrente nos estudos sobre o LD, no período observado, é relacionado à representação, ou seja, à investigação de ideias e conceitos explícitos ou implícitos, também na iconográfica, sobre o(a) negro(a) ou protagonismo do(a) negro(a) no LD. Somando-se ao levantamento realizado por Müller e Moreira (2018), chegou-se ao seguinte quantitativo que ilustra o predomínio dos estudos referentes às Relações Étnico-racial como principal noção, conforme a tabela a seguir:



**TABELA 4 – QUANTITATIVO DE TD POR NOÇÃO**

<b>Noção</b>	<b>Quantidade</b>
Relações Étnico-raciais	13
Racismo	5
Escravidão	3
Negro	4
África	7
Representação	9

FONTE: acervo do autor.

A área disciplinar mais privilegiada pelas TD continua sendo História, com 11 produções versando sobre a temática, fato também constatado por Müller e Moreira (2018), partindo do pressuposto da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003. Segundo as pesquisadoras/autoras, muito provavelmente essa expressão se justifique em virtude da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão do estudo da história e cultura negra em todo o currículo, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Em seguida, vem as áreas de Língua Portuguesa (03), Língua estrangeira moderna (01), Literatura (01), Arte (01) e Matemática (01).

Neste levantamento, também se observou a presença de LD de todos os segmentos da Educação Básica, distribuídos na seguinte proporção: 02 com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 07 nos anos finais do Ensino Fundamental; 07 para o Ensino Médio e 02 sobre o Ensino Fundamental como um todo.

Tomando como referência os dados relativos às trajetórias metodológicas adotadas pelas TD selecionadas, percebeu-se a utilização de uma variedade de caminhos, métodos e técnicas de investigação. A principal forma de abordagem anunciada nos resumos das produções selecionadas foi a qualitativa, combinada com o emprego preponderante da pesquisa documental manifesta em 07 pesquisas (considerando o LD também como fonte documental).

Nesse contexto, também se observou o uso significativo de questionários (03 TD), entrevistas (02 TD). Há também a realização de pesquisa bibliográfica (01), etnográfica (01) e de campo (01), revisão bibliográfica (02) e registro pictográfico (01). A Análise Crítica do Discurso fora empregada em 02 pesquisas, seguida da Análise de Conteúdo (02 TD), Análise do Discurso (01 TD), Análise textual discursiva (01 TD) e da Análise de textos e imagens (01 TD). Ademais, foram empregadas, ainda nas produções, abordagem fenomenológica e na

perspectiva da Interdisciplinaridade (01 TD), Leitura flutuante (01 TD), Estudo comparativo (01 TD), uso do Materialismo Histórico-dialético e da teoria histórico-cultural de Vygotsky como perspectiva metodológica (01 TD) e a Hermenêutica de Profundidade aliada à Teoria da Ideologia (01 TD).

Em relação aos(as) principais teóricos(as) utilizados(as) pelas produções selecionadas, observou-se uma variedade de vozes e que nem sempre os(as) autores(as) das TD explicitavam seus diálogos teóricos. Ainda assim, obteve-se o quantitativo de 02 produções com contribuições de John B.Thompson, 02 em diálogo com Aníbal Quijano (tendo uma articulado também conceitos de Paulo Freire) e as demais, em menor expressão, dialogando com estudos culturais e sociológicos (01 TD), com a Teoria da Representação Social de Serge Moscovici e estudiosos do ensino da História (01 TD), fundamentada no conceito gramsciano de hegemonia e no de consciência histórica da Teoria da História de Jörn Rüsen (01 TD), nos estudos do Círculo de Bakhtin, da Teoria da Luta por Reconhecimento de Axel Honneth e no conceito de Ocultação Ideológica de Michel Debrun (01 TD), em Karl Marx e Vygotsky, Guerreiro Ramos e Clóvis Moura (contando também com John B.Thompson) (01 TD), Michel Foucault (01 TD), Fairclough e Van Dijk sobre a teoria social crítica e a teoria decolonial (01 TD) e Ubiratan D' Ambrósio (e Thompson) (01 TD).

O último parâmetro utilizado na pesquisa foi a observação de possíveis relações e/ou temas emergentes encontrados nas TD selecionadas. Tendo isso em vista, observou-se que muitos estudos, assim como este, privilegiaram o LD do componente curricular de História como temática de estudo. Entre os temas destacados como emergentes, evidencia-se: o estudo das representações artísticas em LD, a pesquisa no Guia de LD do PNL, investigações pautadas na perspectiva de professores(as) e alunos(as) acerca dos LD, articulações com o conceito de Interseccionalidade e o estudo das Poéticas Negras Brasileiras (PNB). Desse modo, infere-se que muitos estudos já estão contemplando as temáticas emergentes apontadas por Müller e Moreira (2018) à medida que emergem novas questões.

Por fim, apesar de intentar à exaustão, este mapeamento não exauriu todas as observações possíveis acerca dos trabalhos selecionados, uma vez que sempre existirá a possibilidade de ausências, revelando-se, assim, os limites/fronteiras da produção científica. No entanto, com esta produção pretende-se contribuir como subsídio para outros(as)

pesquisadores(as), assim como as pesquisas anteriores contribuíram para a construção desta possível história da produção acadêmica sobre o LD.

## **2. PNLD E LEI Nº 10.639/2003 EM CONTEXTO**

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui-se como uma das maiores, senão a maior, política de distribuição de materiais didáticos existentes no mundo. A trajetória do programa se inicia em 1985, sob a denominação, em sua primeira versão, de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>10</sup>. Atualmente, essa política é responsável não apenas pela avaliação e distribuição de materiais didáticos, mas também de obras pedagógicas e literárias, dentre outros materiais de apoio à prática educativa.

Neste momento, iremos nos ater aos aspectos históricos referentes às políticas do LD no Brasil, tomando o ano de 1937 como marco desse recorte, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), perpassando brevemente pelos diferentes órgãos e legislações no decurso dessa política, com ênfase para aprovação e implementação do referido programa em 1985 e suas posteriores alterações, até a regulação mais recente através do Decreto nº 9.099, 18/07/2017, encerrando com o estabelecimento de paralelo dessa política com o movimento negro e a Lei nº 10.639/2003.

### **2.1 Histórico da política do livro didático no Brasil**

Conforme Silva (2008) destaca, a política federal para o LD foi apoiada por legislação que criou órgãos específicos (com diversas denominações) e estabeleceu diferentes objetivos, alcançando distintos resultados no decorrer dos anos. Neste estudo, concebemos como marco a criação do INL em 1937.

Instituído por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 dezembro de 1937, o INL possuía sede na Biblioteca Nacional, situada na cidade do Rio de Janeiro. O instituto concentrava diversas funções e tinha como principal incentivador o ministro da Educação e Saúde Pública da época, Gustavo Capanema (OLIVEIRA, 2020). O INL organizava-se em seções, a saber: Seção de Enciclopédia e do Dicionário, Seção das Publicações e Seção das Bibliotecas, composto também de um Conselho de Orientação e Serviços Gerais de Administração. No entanto, entre

---

<sup>10</sup> Observa-se que a grafia da sigla do programa não se alterou desde 1985, logo, sempre que houver possibilidade de confusão quanto a qual programa nos referimos neste capítulo, a escrita será por extenso.

os anos de 1940 e 1960, as atividades do instituto foram comprometidas devido às dificuldades orçamentárias.

Silva (2008) fornece síntese relevante acerca da legislação voltada às políticas do LD no Brasil. O recorte do autor se inicia com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Ele estabelecia as condições para produção, importação e utilização do LD, mas a comissão possuía muito mais a função de controle político-ideológico do que controle didático.

No ano de 1945, a CNLD, através do Decreto-Lei nº 8.460, recebeu atribuições de deliberação sobre processos de autorização para adoção e uso de LD, atualização e substituição deles e precauções em relação à especulação comercial. Como resultado, a regulamentação manteve a centralização, os poderes e problemas da Comissão (SILVA, 2008).

Em 1966, por meio de convênio entre o Ministério da Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), fora criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). De acordo com o decreto que a instituiu, a comissão possuía como objetivos:

[...] incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. (BRASIL. Decreto nº 59.355/1966. DOU, 04/10/1966, p.11468).

A medida assegurou a distribuição de 51 milhões de livros nos três anos subsequentes à promulgação do decreto. No entanto, como ressalta Oliveira (2020), no período em questão, os LD eram adquiridos, em sua grande maioria, pelos pais, em outras palavras, não possuíam distribuição gratuita.

O início da década de 1970 é marcada pela polêmica em torno de acusações de práticas de corrupção com o dinheiro público por parte da COLTED, o que gerou a criação de uma comissão de investigação, resultando no enfraquecimento e posterior extinção do órgão no ano de 1971 (OLIVEIRA, 2020).

Diante disso, ocorreu a reformulação do INL, tornando-o responsável pela política de distribuição de LD no país. Uma das reformulações, conforme Oliveira (2020), foi a

implementação do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais por meio da Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação (MEC). Esta determinou a aplicação dos recursos do Instituto para a coedição de LD e obras literárias com editoras nacionais, visando ao barateamento do preço de venda deles. Também foram extintas as seções de dicionário, enciclopédia e publicações do INL.

É interessante destacar a observação feita por Oliveira (2020) acerca da relação entre a esfera privada e o INL no regime de coedição, pois as parcerias eram estabelecidas com editoras privadas, fortalecendo o mercado editorial brasileiro rumo a um excelente ramo de investimento. Além disso, a autora também destaca a relação das políticas de LD no país com o contexto político envolvente, sobretudo em momentos de regimes autoritários, lembrando que o INL é fundado durante a Era Vargas e possui maior atuação em governos autoritários.

Retornando ao contexto regulamentar, em 1971, através do Decreto nº 68.728, é criado o Programa do Livro Didático (Plid), sob responsabilidade do INL. Este, de acordo com Silva (2008), ficara encarregado pelas atribuições administrativas e gerencial dos recursos financeiros. No entanto, ficou à mercê de contrapartida financeira estadual com o fim do acordo MEC/SNEL/USAID.

O programa, conforme Oliveira (2020), abrangia, através do INL, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (Pliddef/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (Plidem/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (Plides/INL). Depois, acrescentou-se o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (Plidesu/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (Plidecom/INL).

Entretanto, em 1976, o Plid passa a ser competência da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) mediante o Decreto nº 77.107. De acordo com síntese desenvolvida por Silva (2008), o órgão tinha como objetivos: a formulação de programa editorial; a execução dos programas do livro didático; a definição de diretrizes para a produção de material didático e a garantia de distribuição; e a cooperação com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, para execução de objetivos comuns.

Pouco tempo depois, em 1983, por meio da Lei nº 7.091, a Fename transforma-se em Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e tem suas finalidades ampliadas. O intuito dessas

mudanças foi fornecer apoio às secretarias de ensino do MEC e desenvolver os programas de assistência ao estudante, como, por exemplo, o Plidef, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), dentre outros (SILVA, 2008).

No ano de 1985, o Plidef é substituído, por força do Decreto nº 9.154, de 19 de agosto de 1985, pelo PNLD, com o objetivo de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau<sup>11</sup>. Apesar das diversas alterações realizadas ao longo dos anos, esse é o programa que rege a política de LD brasileira até o presente, isto é, vigora há mais de três décadas no país.

## **2.2 Nasce o PNLD (1985 - ?)**

No intuito de evidenciar e tornar mais didática a apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas posteriores alterações até a regulamentação mais recente, destacou-se esta seção para a realização disto. Através do percurso histórico apresentado anteriormente, observa-se que nem sempre o LD fizera parte do cotidiano escolar como o principal recurso didático disponível gratuitamente para professores(as) e estudantes, uma vez que a universalização do atendimento do programa fora conquistada recentemente no Brasil.

No entanto, como destaca Oliveira (2020), o LD acompanhou grande parte dos processos e das transformações da educação no país, se transformando e se adequando, na medida do possível, aos novos anseios da sociedade e da escola, mas principalmente do mercado editorial, levando em consideração os aspectos políticos, sociais, curriculares e econômicos dessa política pública.

Findado o período da Ditadura Civil-militar no país, o governo da denominada “Nova República” estabeleceu a mudança do Plidef para o PNLD (SILVA, 2008). A nova roupagem do programa trouxe consigo diversas alterações. Todavia, naquele momento, as políticas públicas voltavam-se não apenas para o processo de redemocratização do país, mas também para questões sociais, sobretudo no campo da educação (OLIVEIRA, 2020).

Enquanto política pública, Oliveira (2020) destaca a influência de políticas e documentos externos na instauração e ampliação do PNLD. Este emergira de ações que

---

<sup>11</sup> Corresponde aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

pretendiam trazer melhorias para a educação brasileira, com prioridade ao Ensino Fundamental, especificamente através da atuação de dois documentos: o documento *Educação para Todos: caminho para mudança*, de 31 de março de 1985, que instaurou o programa, e ampliado, posteriormente, pelo *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993), resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia. A autora ressalta também a interferência de organizações financeiras e instituições internacionais na implantação e na reformulação do programa, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Instituído por meio do Decreto nº 9.154, de 19 de agosto de 1985, o PNLD, de acordo com síntese de Silva (2008), objetivou: disponibilizar guias de livros didáticos para a indicação aos professores; implantar bancos de livros didáticos e reutilizar os livros por mais de um ano letivo; universalizar o atendimento do programa, a princípio para todos os alunos de 1ª e 2ª séries.

O novo programa da política do LD do país trouxera muitas novidades consigo, dentre elas, o acolhimento das recomendações de um Grupo de Trabalho (GT) que analisou os problemas dos programas de LD do MEC e sugeriu a expansão do atendimento (rumo à universalização) e a seleção dos livros a partir da indicação dos professores. Recomendações estas recebidas e transformadas em metas constantes do programa (SILVA, 2008).

Em termos de recursos para o PNLD, naquele momento, o governo da Nova República elegera a assistência ao educando como linha de enfrentamento aos problemas educacionais (SILVA, 2008), evidenciando, assim, o caráter assistencialista do Programa Nacional do Livro Didático em sua concepção. É importante destacar também a observação de Silva (2008) em relação à importância da Constituição Federal (CF) de 1988 para o programa ao determinar, no inciso VII do art. 208, o compromisso do Estado com a educação por meio do atendimento ao educando com programas suplementares que garantissem, por exemplo, o acesso ao material didático-escolar e outros direitos.

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, s. p.).



Apesar disso, o programa sofreu com disputas anuais por recursos, uma vez que fora vetado o uso de recursos do FINSOCIAL, até então crescente. No entanto, os gastos com o PNLD foram sucessivos ano após ano, de uma gestão governamental para outra (SILVA, 2008), mantendo a concepção básica de que é dever do Estado assegurar que os estudantes da Educação Básica recebam livros didáticos qualificados (CAIMI, 2018).

Como assevera Oliveira (2020), a década de 1990 se configurou como uma fase de expansão do programa e criação de atmosfera de avaliação dos livros adquiridos e distribuídos por ele. Nesse contexto, como apontado anteriormente, o programa teve influência de documentos e de acordos internacionais e nacionais que tinham o LD como uma das principais estratégias e recomendações para aumentar a qualidade da educação no país. O principal desses documentos fora o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003), do contexto pós-Conferência Mundial de Educação para Todos.

No ano de 1992, o PNLD sofre algumas restrições orçamentárias que levaram a diminuição da abrangência do programa, atendendo ao Ensino Fundamental. Contudo, ele foi restrito naquele ano apenas aos alunos de escolas públicas que estivessem cursando da 1ª a 4ª série (OLIVEIRA, 2020).

Todavia, no ano seguinte, por meio da Resolução nº 6, de 13 de julho de 1993, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são vinculados recursos específicos e regulares para a aquisição de LD para o PNLD. No mesmo ano, o MEC formou, por meio da Portaria nº 1230, de 05 de agosto, outro GT para definição de critérios para avaliação dos LD de 1ª a 4ª séries, das disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2020).

Os resultados dessa avaliação apontaram muitos problemas na maioria absoluta dos livros de todas as disciplinas escolares analisadas, abrangendo:

[...] erros conceituais; desconhecimento de avanços teóricos; predomínio de exercícios mecânicos; uso inadequado da escrita e ilustrações; estereótipos de raça, gênero, idade, classe social e/ou religião; omissão e ausência de dados sobre autores, edição, fontes; inadequação de tipo de papel de encadernação. (BRASIL/FAE, 1994 apud SILVA, 2008, p. 113).

De acordo com Silva (2008), encontrou-se indícios de que as equipes de avaliação dos livros de Matemática, Estudos Sociais e Língua Portuguesa consideraram aspectos do discurso racista em suas análises, buscando formas implícitas de discriminação, mas sobre isso, nos ateremos com maior profundidade mais adiante. Ainda segundo o autor, nos anos posteriores, o MEC procedeu a execução das recomendações resultantes dessas avaliações antes da aquisição dos livros. A partir de 1995, o programa volta-se de forma gradativa à universalização de distribuição do LD no Ensino Fundamental, contemplando as disciplinas de Matemática e de Português, no ano seguinte, 1996, de Ciências e, em 1997, de Geografia e de História.

O efeito das avaliações realizadas pelo GT resultou, em 1996, na publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” com avaliações dos livros que seriam encaminhados para a escolha dos professores nas escolas (OLIVEIRA, 2020). Os livros, após passarem por avaliação sistemática de equipe de especialistas, eram classificados, inicialmente, em quatro níveis: “recomendados”, “recomendados com ressalvas”, “não-recomendados” e “excluídos” (SILVA, 2008). Com o decorrer dos anos, esses critérios foram se modificando.

No ano de 1997, o PNLD passa a ser responsabilidade integral do FNDE, com a consecutiva extinção da FAE<sup>12</sup>. Naquele momento, o programa passou por uma ampliação significativa (OLIVEIRA, 2020) e continuou sendo ampliado até os padrões atuais. A partir daquele período, o MEC passa a adquirir de forma regular o LD de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público (BRASIL, 2021). Em relação à quantidade de livros, passou-se a ser contabilizada a partir dos dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como base a projeção de matrículas para o ano seguinte. Oliveira (2020) também destaca a contratação da Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) no serviço de entrega dos LD do programa, facilitando para que eles chegassem às escolas antes do início do ano letivo.

O programa tem inserida, em 2000, a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso de alunos de 1ª a 4ª série. Em 2001, os livros passam a ser entregues, pela primeira vez, no ano anterior ao ano letivo de uso. No mesmo ano, também se amplia o atendimento do

---

<sup>12</sup> Fundação de Assistência ao Estudante.

programa para alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular com livros em *braille*, assim como são inseridos LD em libras (OLIVEIRA, 2020). Conforme observou a autora, a primeira década dos anos 2000 fora de significativa ampliação do PNLD, voltando-se para as demais etapas e modalidades da Educação Básica.

Em 2003, fora instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), através da Resolução CD FNDE n.º 38, de 15/10/2003, que, de acordo com o Art. 2º, seria executado progressivamente como “Projeto-Piloto” nos anos de 2005 e 2007. O financiamento do PNLDEM ocorrera por meio de recursos do FNDE e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) (OLIVEIRA, 2020).

No ano de 2007, com a publicação da Resolução CD FNDE 18, de 24 de abril de 2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). A distribuição de obras didáticas ocorria por meio de doação das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vista ao atendimento de pessoas a partir dos 15 anos de idade (BRASIL, 2021).

No ano de 2009, conforme o histórico do sítio eletrônico do FNDE, duas importantes resoluções são publicadas. A primeira delas, Resolução CD FNDE n.º 51, de 16 de setembro, regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), absorvendo, assim, o PNLA. A segunda, a Resolução CD FNDE n.º 60, de 20/11/2009, determinou as regras de participação das escolas no PNLD, instituindo como quesito a manifestação das instituições das redes públicas de ensino e escolas federais pela adesão ao programa. Esta resolução também inclui as escolas de Ensino Médio como atribuição do PNLD e adiciona livros de língua estrangeira (inglês ou espanhol) para o 6º ao 9º ano e, para o Ensino Médio, livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia (volume único e consumível).

No ano de 2010, o PNLD é assumido e consolidado como programa de Estado com a publicação do Decreto 7.084/2010, consolidando o conjunto de diretrizes formuladas ao longo de mais de vinte anos de existência do programa (CAIMI, 2018). As mudanças mais recentes realizadas no programa ocorreram no ano de 2017 por meio do Decreto n.º 9.099, de 18 de julho.

Este unificou o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), passando a ser denominado pela nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Além da nova nomenclatura, o programa passa a distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como amplia os materiais distribuídos e o alcance de instituições de ensino. Dentre as mudanças, o programa também passa a disponibilizar outros materiais de apoio à prática educativa, como *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Como novidade do Decreto, importa destacar também a ampliação do programa para outros segmentos e componentes curriculares, contemplando, com materiais didáticos, a Educação Infantil, a priori professores e professoras e a disciplina de Educação Física.

Em análise realizada às recentes mudanças no programa, Caimi (2018) evidencia algumas das principais mudanças e desafios estabelecidos com a publicação do Decreto nº 9.099/2017. Como a autora ressalta, algumas mudanças se mostram inofensivas à natureza do programa, enquanto outras necessitam ser cuidadosamente avaliadas por representarem potencial dano à democracia, à equalização de direitos, à cidadania e à justiça social, tendo em vista o contexto político de estabelecimento dessas mudanças, o pós-golpe através do *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff.

No primeiro artigo do Decreto, Caimi (2018) identifica alterações relevantes no que diz respeito à fusão entre dois programas que possuíam caminhos absolutamente diferentes, o PNLD e o PNBE, além de facultar a distribuição de materiais didáticos e literários não apenas para as redes públicas, como também para outras instituições de ensino, como “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.”. Com esse destaque, a autora pretende evidenciar uma pauta antiga decorrente do imbricamento entre público e privado, como, por exemplo, a abertura da possibilidade de o Estado adquirir e distribuir os Sistemas Apostilados de Ensino (SAE).

Outro indício perigoso, detectado por Caimi (2018), diz respeito ao Art. 2º, inciso VI, que estabelece como objetivo do PNLD o apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a autora, essa vinculação direta e unívoca retira a prerrogativa de

oferta de abordagens das diferentes matrizes de conhecimento, vinculando o LD a um desenho curricular preestabelecido.

O Decreto também alterou o modo de definir os ciclos dos processos avaliativos. Estes passam a ter sua vigência estabelecida em edital, a cada ciclo, de acordo com o interesse do MEC e do FNDE. Desse modo, diferentemente dos editais anteriores que ocorriam em ciclos de 3 anos, a partir dessa mudança, eles ocorrerão a cada 4 anos, podendo ser alterado para até 6 anos. Segundo Caimi (2018), os impactos dessa medida repercutirão diretamente na sala de aula com o uso de livros mais defasados e desatualizados, em prol de uma economia financeira regida pela lógica mercantil.

Em relação à Comissão Técnica responsável pela etapa de avaliação pedagógica das obras submetidas ao programa, também ocorreram mudanças. A escolha dos integrantes da Comissão passa a ser feita por indicação de um conjunto de instituições e entidades<sup>13</sup> e retira-se a participação das universidades dessa etapa. Essa alteração, segundo Caimi (2018), configura-se como prejuízo ao processo avaliativo do programa, uma vez que destitui o papel da universidade pública, “[...] cuja competência na produção intelectual de caráter teórico-metodológico e na formação de professores é amplamente reconhecida.” (p. 29), além de centralizar a avaliação no MEC e fragmentá-la no que diz respeito ao conjunto da produção didática.

Vale recordar que uma das maiores conquistas do PNLD, além da vinculação de recursos permanentes, fora o respeito à liberdade de escolha do LD pelos professores e professoras, ao menos no discurso oficial, reafirmada pelo Decreto n.º 7.084/2010. No entanto, no novo Decreto que rege o programa, essa liberdade é tolhida, possibilitando a homogeneização da escolha para toda a rede de ensino (CAIMI, 2018). Conforme observa-se a seguir:

---

<sup>13</sup> Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes Dezembro de 2018 29 Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto 3.295, de 15 de dezembro de 1999. (Brasil, 2017, pp. 7-8).

Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I – para cada escola;

II – para cada grupo de escolas; ou

III – para todas as escolas da rede. (BRASIL, 2017, s. p.)

Desse modo, o Decreto permite que as secretarias municipais e estaduais de educação estabeleçam comissões para seleção única do LD, não levando em consideração as necessidades das escolas, dos projetos políticos pedagógicos e das especificidades do trabalho docente (CAIMI, 2018). Não obstante, é preciso lembrar a importância do programa no decorrer de sua longa trajetória, tendo em vista as contribuições para a educação brasileira devido ao alcance do atendimento dessa política em um país de proporções continentais, a abrangência em toda a Educação Básica, o enorme contingente de recursos mobilizados e o número expressivo de sujeitos alcançados por ele. Apesar de o PNLD não se encontrar em ameaça de extinção, diferentemente de outros programas e políticas públicas educacionais, este já sofreu interferências e mudanças, por vezes inofensivas à natureza do programa, mas que representam risco aos princípios democráticos que regem a política.

### **2.3 Movimento negro brasileiro e livro didático**

Concomitante ao contexto de estabelecimento da política de distribuição do LD no Brasil, movimentações no campo social exerciam forte influência no contexto político brasileiro, sobretudo no âmbito da Educação. Desse modo, neste momento, pretende-se focalizar a relação entre a política de distribuição de LD no país e o movimento social negro brasileiro. Neste trabalho, nos valem de Movimento Negro a partir das contribuições de Pereira (2012), que o caracteriza como:

O Movimento Negro é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. (pp. 99-100).

Ao longo da história do Brasil, a população negra sempre se organizou de diferentes formas para desenvolver estratégias de resistência, dentre elas a emancipação através da educação. De acordo com Gonçalves (1998) e Pinto (1987), conforme citado por Silva (2008),

desde o primórdio da Frente Negra Brasileira (FNB)<sup>14</sup> a escola fora priorizada como instrumento de emancipação da população negra. Integrante do universo escolar, conseqüentemente, o LD não poderia ficar de fora desse contexto. Silva, Teixeira e Pacífico (2013), pesquisadores e ativistas do movimento social negro, criticavam há décadas os discursos racistas nos LD brasileiros. Desde 1950 são publicadas, no Brasil, pesquisas sobre a presença de estereótipos raciais em LD, raramente manifestados de forma direta, hostil ou explícita (SILVA, 2008).

Com a constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, a representação dos negros em LD passou a ser uma preocupação explícita do movimento (SILVA, 2008). A mudança na educação escolar constitui-se como uma das principais reivindicações do MNU, visando, conforme Guimarães (2002), mencionado por Silva (2008), extirpar dos LD, currículos e práticas de ensino os estereótipos e preconceitos contra os negros.

Nesse contexto, a década de 1980 foi importante para o movimento negro, com a comemoração do centenário da Abolição e a abertura política com vista à elaboração da nova Constituição (CF - 1988), fora possível estabelecer articulações entre o movimento e as esferas governamentais (SILVA, 2008). Uma série de iniciativas, projetos, seminários, encontros e publicações, sobretudo na área da educação, foram articulados entre os movimentos sociais e o Poder Público (SILVA, 2008; SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013). Ainda sobre esse contexto, na década 80, o PNLD passava por um processo de reorganização visando à melhoria da qualidade dos livros adquiridos. Para isso, era preciso diminuir a influência das grandes editoras sob o programa, por essa razão as críticas dos movimentos sociais sobre o LD foram imprescindíveis (SILVA, 2008).

Face a isso, em 1987, foram assinados protocolos entre a FAE e as lideranças dos movimentos negro e de mulheres, com intenções que contemplavam as pretensões de ambos os movimentos. Deste feito, a avaliação de LD ocorrida em 1993 marcou o início de um novo processo, influenciada, em certo grau, pela articulação com os movimentos sociais (SILVA, 2008).

---

<sup>14</sup> Entidade do movimento social negro brasileiro criada em 1931, visava a conquista de posições para o negro em toda a sociedade brasileira. Para saber mais acessar: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/> . Acessado em: 05/04/2021.

Aqui retomamos à discussão da seção anterior sobre a relação da avaliação do LD e a presença de discursos racistas. Como dito em passagem anterior, as primeiras avaliações demonstraram uma série de problemas nos livros. Temas imbuídos de racismo e sexismo são citados diversas vezes, e os critérios de avaliação levaram-nos em consideração no que diz respeito às formas de discriminação explícitas e implícitas no LD (SILVA, 2008).

No entanto, de acordo com Silva (2008), essa avaliação também marcou a passagem para uma fase em que os movimentos sociais deixaram de participar dos eventos relacionados ao PNLD. Os resultados da avaliação foram usados como estratégia para diminuir a respeitabilidade das grandes editoras, através da divulgação na imprensa de passagens das avaliações, fazendo-as aceitar os critérios de avaliação dos LD. Desse modo, termina a aliança com movimentos negros e de mulheres.

Entretanto, os movimentos negros continuaram a manter preocupação com a questão da discriminação racial nos LD (SILVA, 2008). No ano de 1995, o movimento negro organizou grande mobilização para a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Como resultado, foi encaminhado um documento à Presidência da República que, dentre as reivindicações na área da Educação, incluía, modificações nos LD e inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira (SILVA, 2008). Apesar disso, Silva (2008) sugere que seja possível que tais ações acolhidas pela Presidência tenham ocorrido pela adesão do governo a medidas aparentemente simples e sem previsão de recursos.

No ano de 1996, com a adoção do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), o LD também figurou como estratégia para eliminação de estereótipos e discriminação através de ênfase na história e lutas do povo negro na construção do país (SILVA, 2008). Decorridos seis anos, lançou-se o PNDH II, cujo objetivo foi a ampliação das metas estabelecidas anteriormente em relação aos direitos civis e políticos, também com passagens referentes ao LD.

Mais adiante, de acordo com Silva (2008), a crítica e superação de discriminações raciais referentes a negros e indígenas nos LD foi alvo de preocupação no Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001). No



relatório, segundo o autor, a medida proposta para a “comunidade negra” fora revisão dos conteúdos dos LD. A realização da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata aprovou plano de ação em que o LD continuou seguindo como pauta.

Apesar de o PNLD ter passado a desconsiderar as contribuições dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, nas definições das políticas do LD, e ter sido usado como artifício para o discurso conservador de afirmação da ausência de desigualdades, o movimento negro conseguiu galgar espaço em outras arenas do aparato estatal relacionadas ao estabelecimento de normas (SILVA, 2008). Desse modo, as reivindicações do movimento negro têm feito parte da agenda das políticas educacionais brasileiras, conseguindo aprovar normativas que interferem também no âmbito do PNLD. Como expressão da pressão exercida pelo movimento, fora sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar.

A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20/12/1996, e, em 2008, ela é atualizada pela Lei nº 11.645, incluindo a história e cultura indígena. Mas, como ressalta Silva (2008), a aprovação é mais fácil que a aplicação, necessitando, dessa forma, de mecanismos que cumpram as políticas já existentes. Conforme Silva (2008), apesar das avaliações do PNLD preverem a discriminação como critério eliminatório, preocupações com o discurso racista não costumam ir além da genérico “manifesta expressão discriminatória”. Os critérios utilizados em editais eram pouco efetivos ou inofensivos, pois, de modo geral, a manifestação de discriminações ocorre de forma implícita, visto que até mesmo textos autodeclarados como antidiscriminatórios podem veicular mensagens discriminatórias.

No entanto, como destaca a pesquisa de Santos (2012), os Guias e os editais do PNLD também podem ser analisados como resposta às pressões do movimento negro quanto à representação racial da população negra no LD, especialmente nas ilustrações. Os critérios estabelecidos pelos editais, ao longo do tempo, têm forçado as editoras a se adaptarem, a observarem as referências das reivindicações dos movimentos sociais, dentre elas a Lei nº

10.639/2003. Contudo, mudanças de um edital para outro podem representar ameaça a essas lutas, mas sobre isso não nos deteremos com profundidade.

Para encerrar, vale lembrar as palavras de Silva (2008) acerca da importância dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, na denúncia do tratamento discriminatório identificado nos LD e as pressões e articulações para inclusão nas agendas governamentais de ações de combate às discriminações raciais, sexuais, de gênero, dentre outras.

### **3. PLANO DE FUNDO CONCEITUAL: DIÁLOGOS (DES)CONSTRUÍDOS**

Como dito em passagem anterior, o contexto de estabelecimento da política de distribuição do LD no Brasil foi também influenciado pelas movimentações no campo social, principalmente por movimentos sociais como o Movimento Negro. Este, como movimento complexo e plural, galgou espaço em diferentes arenas no âmbito social, político e estatal.

Muitas das reivindicações dos movimentos sociais negros têm sido incorporadas à agenda política brasileira nos últimos anos, dentre elas, a antiga reivindicação, no âmbito da educação, de inclusão do estudo do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira, debatidas há mais de setenta anos pelos movimentos negros e intelectuais militantes (SANTOS, 2005). Essa reivindicação ganhou materialidade através da aprovação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, marcando um avanço no processo de democratização do ensino e na luta antirracista (SANTOS, 2005).

Dito isso, neste momento, iremos nos ater aos aspectos que articulam a Lei nº 10.639/2003 ao contexto das relações étnico-raciais, relacionando-as às questões curriculares e às reverberações dessa relação no LD. Dissertaremos sobre alguns dos conceitos caros para o estudo das relações étnico-raciais e sobre as concepções de currículo que este trabalho se filia em uma perspectiva de (des)construção das múltiplas e possíveis interpretações.

#### **3.1 Lei nº 10.639/2003: raça vs etnia**

A sanção da Lei nº 10.639/2003 desencadeou uma série de normativas consideradas como o conjunto de dispositivos legais indutores de uma política educacional orientada para a afirmação da diversidade cultural, tais como o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas”; a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da Lei; e, em 2009, o “Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.” (GOMES, 2011). Estes impulsionaram mudanças significativas e impactantes na educação brasileira, incluindo, por consequência, os LD.

O texto da referida lei, em apenas dois artigos, determina a inclusão no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas de ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, alterando, dessa forma, a lei nacional e universal que rege toda a educação brasileira, a LDBEN. O dispositivo ainda prenuncia o conteúdo programático a ser ministrado nos estabelecimentos de ensino, a saber:

§ 1º [...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Embora a sanção deste dispositivo legal não garanta por si só a efetivação das prerrogativas previstas em seu texto e existam críticas em torno do conteúdo da referida lei, neste momento, destacaremos os aspectos que tangenciam as discussões propostas, como o estabelecimento da obrigatoriedade dos conteúdos citados anteriormente no âmbito de todo o currículo escolar e a definição do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Nesse contexto, de acordo com Gomes (2011), a Lei nº 10.639/2003 se insere no complexo e tenso âmbito do que denominamos campo das relações étnico-raciais. De acordo com a autora, relações étnico-raciais trata-se de:

[...] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (GOMES, 2011, s.p.).

Nesse sentido, os conceitos “raça”, “etnia” e “identidade” tornam-se principais para o contexto da referida Lei e para este estudo. Por esse motivo, trataremos dos principais aspectos de cada um deles, a começar pela concepção de raça, levando em consideração, como assevera Gomes (2005), que a discussão sobre relações raciais é permeada por uma diversidade de termos e conceitos alicerçados em perspectivas teóricas e ideológicas diversas.

Para início de conversa, o termo “raça”, quando aqui utilizado, filia-se à compreensão de que raça resulta de construções sociais, políticas e culturais no contexto das relações de poder ao longo da história. Não significa, absolutamente, um dado da natureza como fora concebido outrora, além de possuir campo semântico marcado pelas dimensões temporal e espacial.

Raça, etimologicamente falando, é um conceito que veio do italiano *razza*, que, como língua latina, deriva do termo em latim *ratio*, cujo significado pode ser atrelado às palavras sorte, categoria, espécie (MUNANGA, 2004). O conceito de raça foi utilizado inicialmente, no âmbito das ciências naturais, nos campos da Zoologia e da Botânica. Ele servia para a classificação das espécies animais e vegetais (MUNANGA, 2004).

No entanto, devido à marcação temporal e espacial do campo semântico do termo, ele possui significados diferentes em contextos variados. De acordo com Munanga (2004), raça, no latim medieval, designava a descendência, a linhagem a qual um indivíduo pertencia, mas foi em 1684 que o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, isto é, para classificar a diversidade humana em raças. Já entre os séculos XVI e XVII, na França, o conceito é atrelado às relações entre classes sociais, distinguindo nobres de plebeus a partir do critério de “pureza”.

Com a “descoberta” do “Novo Mundo”, no século XV, o conceito de humanidade até então conhecido nos limites da civilização ocidental é posto em dúvida. Entretanto, até o fim do século XVII a explicação da existência dos “outros” passava pelos crivos da Teologia e da Escritura, possuidoras do monopólio da razão e da explicação (MUNANGA, 2004).

No chamado “Século das Luzes” (século XVIII), o monopólio do conhecimento concentrado nas mãos da Igreja e dos príncipes foi contestado pelos filósofos iluministas. Estes buscavam uma explicação para o mundo baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear (MUNANGA, 2004). No que diz respeito aos “outros” recém-descobertos, os iluministas recolocaram o debate em questão, lançando mão do conceito de raça das ciências naturais para designá-los como diferentes. Entretanto, tal designação fundamentou-se em preceitos científicos de caráter colonizador e eurocêntrico que definiam o “outro”, ou o não europeu, como inferior. Desse modo, conforme Munanga (2004), no século XVIII, a cor da pele se impõe como critério fundamental e divisor de água entre as chamadas raças. Assim sendo, naquele momento, a espécie humana ficou dividida em três raças: a branca, a negra e a amarela.

No século seguinte (século XIX), foram acrescentados ao critério da cor outros critérios morfológicos para aperfeiçoar a classificação, tais como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, o formato do crânio, o ângulo facial, dentre outros (MUNANGA, 2004). Em decorrência dos

avanços do estudo da Genética Humana, no século XX, descobriu-se que, no sangue humano, havia critérios químicos mais determinantes para consagrar a divisão da humanidade em raças estancas. O cruzamento de todos esses critérios resultou em dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças (MUNANGA, 2004).

Todavia, conforme Munanga (2004), com os progressos realizados mais recentemente pela própria ciência biológica, chegou-se à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, em outros termos, científica e biologicamente não existem raças entre humanos. Apesar disso, como afirma o autor, a invalidação científica do conceito não significa que todos os indivíduos da espécie humana sejam semelhantes geneticamente, pelo contrário. No entanto, o maior problema do conceito não está na classificação, atividade operacional natural do pensamento humano, nem na inoperacionalidade científica do termo, mas na hierarquia estabelecida entre as raças (MUNANGA, 2004).

O estabelecimento de hierarquias tendo como base critérios biológicos (cor da pele e traços morfológicos), atrelados a supostas qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, consolidou os indivíduos da raça “branca” como superiores às demais. E, por consequência, mais aptos a dirigir e dominar as outras raças, especialmente a negra (MUNANGA, 2004).

No início do século XX, a classificação da humanidade em raças hierarquizadas alicerçou-se em uma teoria pseudocientífica denominada raciologia. Esta, de acordo com Munanga (2004), tinha conteúdo mais doutrinário do que científico, uma vez que servira como justificativa para legitimar os sistemas de dominação racial. Esses conteúdos logo saem dos círculos intelectuais e adentram o tecido social, sendo recuperados, mais adiante, pelos nacionalismos nascentes como o nazismo.

Apesar do histórico do termo, raça continuou sendo utilizada por sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais, educadores e pelo próprio Movimento Negro, para a discussão das relações étnico-raciais no Brasil (MUNANGA, 2004; GOMES, 2005; GOMES, 2011). O uso do conceito é justificado pela sua aplicabilidade à realidade social e política da população negra, por ser o que mais consegue se aproximar da verdadeira discriminação contra a população negra: o racismo.

Entretanto, quando utilizado nesse contexto, raça adquire uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política do termo, afastando-se da ideia de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005). Raça, de acordo com Munanga (2004), é uma categoria étno-semântica, político-ideológica e não biológica, resultante de uma construção sociológica, sendo, por definição, uma categoria social de dominação e de exclusão. Logo, “Raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica.” (SILVA e LOURO, 2006, p. 63).

O termo também é usado porque no Brasil a discriminação racial e o racismo não se dão apenas por conta dos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na sociedade brasileira entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal daqueles pertencentes a esses grupos (GOMES, 2005). No Brasil, a estrutura racista opera no sentido em que a cor da pele de uma pessoa é condicionante para o seu destino social. Tendo isso em vista, militantes do Movimento Negro e alguns grupos de intelectuais não abandonam o conceito de raça para falar da realidade do negro brasileiro, justamente pela forma que o conceito opera em nossa sociedade. No entanto, o adotam de maneira ressignificada, sendo empregado com um significado político e identitário (GOMES, 2011).

Na realidade brasileira, raça tem operacionalidade na cultura e na vida social, como afirma Gomes (2011). Segundo a autora, são nesses dois âmbitos que aprendemos a enxergar as supostas raças. É na cultura e na sociedade que percebemos as diferenças, comparamos e classificamos. No entanto, o problema reside na hierarquização das classificações, sejam elas sociais, raciais, de gênero, dentre outras (GOMES, 2011; MUNANGA, 2004).

Soma-se a isso o fato de, no Brasil, o racismo ocorrer de uma forma bastante peculiar, através da própria negação (GOMES, 2005). Alicerçado em uma constante contradição, o racismo na sociedade brasileira pode ser caracterizado pelo que Gomes (2005) denominou de “racismo ambíguo”.

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46).

Nesse contexto, racismo pode ser definido como um comportamento ou ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, às pessoas que possuem um pertencimento racial observável diferente, seja por meio de sinais como a cor da pele, seja pelo tipo de cabelo. Pode ser também um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na suposta existência de raças superiores e inferiores, ou ainda, resultante da vontade de impor uma verdade ou crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005).

É preciso levar em consideração os tipos de racismo existentes no contexto da sociedade brasileira que o emprego do termo raça ainda é corrente, sem perder de vista a dimensão histórica e cultural que o conceito nos remete (GOMES, 2005). Entretanto, como destaca a autora, muitos(as) intelectuais vinculados a esses estudos adotam o termo “étnico-racial”<sup>15</sup> para se referirem ao segmento negro brasileiro por considerarem a multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

A inclusão do termo etnia para compreender as formas como negros(as) e brancos(as) se relacionam no Brasil remete a outro debate. O conceito de etnia, quando utilizado separadamente, geralmente ocorre devido a grupos de estudiosos da área julgarem o termo “raça” associado ao determinismo biológico já abolido pela própria biologia e pela genética (GOMES, 2005; 2011). Conforme Gomes (2005) assevera, é fato que, por bastante tempo, o termo raça esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras, possibilitando tragédias mundiais como as que ocorreram durante o nazismo. A ideologia nazista e racista cometeria diversas injustiças e atrocidades durante a II Guerra Mundial, resultando na reorganização política das nações no mundo. Desse modo, o conceito de etnia ganhou força acadêmica para se referir aos povos diferentes (GOMES, 2005).

Desse modo, de acordo com a autora, etnia é utilizada para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e negras e de outros grupos, sendo entendida, por aqueles(as) que partilham dessa visão, como

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente

---

<sup>15</sup> Este trabalho também se filia a essa concepção.



relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196 apud GOMES, 2005, p. 50).

De igual modo, etnia também pode ser utilizada, conforme Hall (2006, p. 62), “[...] para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhados por um povo.”.

Apesar da importância e aplicabilidade do termo, alguns teóricos(as) indagam acerca do alcance do conceito de etnia para se referir ao negro(a) brasileiro(a), pois, segundo eles, ao ser adotado de forma desarticulada da resignificação de raça, torna-se insuficiente para compreender os efeitos do racismo na vida das pessoas negras e em seus processos identitários (GOMES, 2005; 2011). Por essa razão, em meio a esse complexo contexto teórico e político que a expressão étnico-racial vem sendo adotada para discutir as questões referentes à população negra brasileira, sobretudo no âmbito da educação, foge-se do impasse dicotômico *raça* versus *etnia*, como afirma Gomes (2011). Segundo a autora, o termo permite compreender a realidade do(a) negro(a) brasileiro(a) não apenas a partir das características físicas e da classificação racial, mas levando em consideração também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária.

### **3.2 Identidade ou identidades?**

O conceito de identidade é algo extremamente complexo, sobretudo no campo das ciências sociais. Por essa razão, destacou-se este momento para a discussão desse conceito, pois, no contexto do estudo das relações étnico-raciais, faz-se necessário considerar também os aspectos relacionados à constituição identitária dos(as) sujeitos(as), em especial dos sujeitos(as) negros(as). Partindo do entendimento de Gomes (2011), os processos de construção identitária são de extrema importância, uma vez que estes interferem na forma como os(as) indivíduos(as) se veem, se identificam, falam de si e do seu pertencimento étnico-racial (GOMES, 2011). Nesse aspecto, conforme afirma Gomes (2005), a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir a discussão mais ampla e complexa sobre identidade. E é sobre essas duas noções que iremos nos ater a seguir.

De acordo com Hall (2006), o indivíduo pós-moderno encontra-se em meio a novas identidades resultante do chamado processo de “crise de identidade”. A identidade cultural, objeto de estudo do autor, é um conceito complexo e inconcluso que se encontra em meio ao

processo de descentração do sujeito. Como consequência desse processo, a identidade unificada dá lugar a identidade fragmentada, na qual o(a) sujeito(a) torna-se “[...] composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.” (HALL, 2006, p. 12). O resultado é a produção de sujeitos(as) que não possuem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Ainda segundo o autor, as identidades são definidas historicamente, e não biologicamente, ou seja, os(as) sujeitos(as) assumem identidades diferentes em diferentes contextos, sendo transformadas continuamente. Entretanto, as identidades também são influenciadas por contextos culturais, sociais, políticos, econômicos, raciais etc. A maior expressão da identidade cultural evidenciada por Hall (2006) é a identidade nacional – situada em um sistema de representações (discursivas) – tal qual identidades mais particulares como as de classe, gênero, sexuais, raciais, étnicas, regionais, locais, comunitárias, dentre outras. Assim, as identidades se encontram localizadas no espaço e tempo simbólicos (HALL, 2006).

Em sua teorização sobre identidade e diferença, Silva (2000; 2010) afirma que ambos os termos se encontram em uma relação de estrita dependência, sendo, portanto, inseparáveis e mutuamente determinados. Além disso, segundo o autor, identidade e diferença também são resultado de atos de criação linguística (e discursiva), ou seja, não são elementos da natureza, fazem parte do mundo cultural e social. Assim sendo, são nos atos da linguagem, ou mais precisamente, “[...] por meio de atos da fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.” (SILVA, 2000, p. 77). No entanto, faz-se necessário asseverar que o processo de significação dentro da linguagem é fundamentalmente indeterminado, uma vez que ela é uma estrutura instável.

Outro ponto importante a ser considerado em relação à identidade e à diferença, diz respeito às relações sociais, dentre elas as relações de força e poder (SILVA, 2000). Isso significa considerar que essas relações não são harmoniosas, mas sim impostas, e convivem em um campo de disputas. Nesse aspecto, na disputa pela identidade estão envolvidas disputas mais amplas que envolvem recursos simbólicos e materiais da sociedade, uma vez que

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de

poder. [...]. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81).

Desse modo, afirmar a identidade e demarcar a diferença implica em reconhecer as operações de inclusão e exclusão. Em outras palavras, “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.” (SILVA, 2000, p. 82). Esse processo também significa a hierarquização dos(as) sujeitos(as), geralmente, através de oposições binárias, como, por exemplo, branco(a) e negro(a).

Assim, como resultado desse processo, a fixação de determinada identidade pelo poder, enquanto norma, é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças (SILVA, 2000), tal qual ocorreu/ocorre com a “identidade branca” e a “identidade negra”, em que se atribuem características positivas para a primeira em detrimento da negação da segunda. No entanto, conforme afirma o autor, a identidade definida como norma possui tal força que deixa de ser vista como uma identidade para se tornar, simplesmente, “a” identidade. Entretanto, a identidade hegemônica é assombrada pelo seu “outro”, tendo em vista que a definição de normal depende da definição do anormal (SILVA, 2000).

O processo de produção da identidade, de acordo com Silva (2000), oscila entre os movimentos de fixação e desestabilização. A fixação busca a essencialização das identidades em termos de pureza, no entanto, é uma tendência impossível, uma vez que a desestabilização põe em evidência os movimentos de instabilidade da identidade.

Ligadas por sistemas de significação cultural e social, a identidade e a diferença possuem estreita relação com sistemas de representação – conceito caro para a teoria cultural. Representação pode ser concebida como um sistema de significações, não sendo realizada mental ou internamente, mas como traço visível e exterior (SILVA, 2000). Nada mais é do que uma forma de atribuição de sentido, ligado aos sistemas linguísticos e culturais e às relações de poder. Nesse contexto, identidade e diferença são totalmente dependentes da representação, pois é por meio desta que aquelas ganham sentido e se ligam a sistemas de poder. “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2000, p. 91).

Dessa forma, a identidade é uma realidade intrínseca às sociedades humanas. Gomes (2005) defende que a identidade é um modo de se ver no mundo e com os outros, um fator importante das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Para a autora, a

identidade “indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (2005, p. 41). Portanto, identidade também envolve níveis sociopolítico e históricos.

Como dito anteriormente, identidade pressupõe diferença. No entanto, conforme Gomes (2005), ao mesmo tempo que se busca a identidade por parte de um grupo social, evoca-se também a diferença em relação à sociedade, a um governo, a outro grupo social ou a uma instituição, elaborando um processo de diminuição das diferenças internas do próprio grupo para a reivindicação de um(a) único(a) sujeito(a) político(a).

Desse modo, retornamos à discussão da identidade negra. Não sendo as identidades construídas no isolamento, conectando-se a dimensões pessoais e sociais, os(as) sujeitos(as) encontram-se interpelados por múltiplas e distintas identidades. No entanto, se reconhecer em uma identidade supõe responder positivamente e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência, o que não é simples ou instável (GOMES, 2005).

A identidade negra, tal qual outros processos identitários, constrói-se gradativamente em um movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos. Sendo entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, resulta de um processo de “[...] construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005, p. 43).

Conforme dito por Gomes (2005), para entendermos a construção da identidade negra no Brasil precisamos considerar não somente a dimensão subjetiva e simbólica, mas também o sentido político e o significado de raça no contexto das relações étnico-raciais. Desse modo, a construção da identidade de negros e negras precisa ser entendida como processo contínuo, que, no âmbito da educação, necessita considerar também a escola como responsável socialmente por sua construção.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com ela. (GOMES, 2005, p. 44).

Dessa forma, como pôde-se observar até o momento, o complexo e tenso campo das relações étnico-raciais no Brasil encontra-se permeado por um conjunto de discussões – das quais apresentou-se uma das possíveis perspectivas – que influenciaram também o contexto de estabelecimento do PNL D e da Lei nº 10.639/2003. Esta entendida como medida de ação afirmativa<sup>16</sup>, impulsionou mudanças não apenas nas práticas e políticas curriculares, mas também no imaginário pedagógico acerca da diferença (GOMES, 2011).

Desse modo, a obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura negra no currículo, determinada pela Lei, trouxe à tona a discussão acerca das relações étnico-raciais no país, pressionando as políticas educacionais a adotarem a perspectiva inclusiva nos currículos escolares e, por consequência, nos LD. Mas, para discutirmos acerca do contexto curricular e a relação com as relações étnico-raciais no Brasil e os reflexos no LD, faremos com maior profundidade adiante.

### **3.3 Currículos racializados<sup>17</sup>: (in)compreensões sobre currículo**

Este momento será dedicado à apresentação da perspectiva de currículo que este trabalho dialoga, para, dessa forma, discutirmos acerca das relações Étnico-raciais (com base na Lei nº 10.639/2003) e as conexões com o LD. Em uma visão mais restrita de currículo, este poderia ser entendido como o reflexo de políticas públicas educacionais executadas de forma verticalizada, ou seja, de cima para baixo, com materialidade prescrita apenas nos documentos oficiais destinados à organização escolar, práticas pedagógicas, trabalho docente e conteúdos disciplinares. No entanto, essa visão mais “tradicional” do significado de currículo vincula-se a teorizações que levam em conta apenas questões técnicas e operacionais, como as teorias tradicionais de currículo, as quais se restringiam à atividade técnica de como fazê-lo (SILVA, 2010).

Mas o conceito de currículo não é algo passível de definições exclusivas em que teorias tentam fixar uma verdade absoluta, por vezes, a ser descoberta (SILVA, 2010). Nesse sentido, cada teoria legou algum tipo de contribuição para a discussão curricular, as teorias críticas e

---

<sup>16</sup> De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), ações afirmativas constituem-se como “[...] políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

<sup>17</sup> Silva (2010).

pós-críticas contribuíram com a localização do currículo em termos de relações de poder, tornando objeto de preocupação a tríade: saber, identidade e poder (SILVA, 2010). No entanto, segundo o autor, a teorização crítica fundamenta-se em uma perspectiva da economia política do poder, enquanto a teoria pós-crítica destaca formas textuais e discursivas do poder, mas de forma descentralizada.

Apesar da aparente disjunção, Silva (2010) destaca as diferentes contribuições dessas concepções de currículo teorizadas a partir de distintos suportes conceituais. A perspectiva que mais se aproxima a compreensão de currículo aqui adotada é a do cenário pós-crítico, na qual currículo pode ser o conjunto de conceitos técnicos, categorias psicológicas, a própria grade curricular, os conteúdos, dentre outras noções feitas nele (SILVA, 2010), conforme pode-se inferir a seguir.

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2010, p. 147).

Desse modo, o currículo tem significados que vão além daquilo que as teorias tradicionais confinaram o nosso entendimento, podendo ser tudo, de um lugar específico a uma identidade.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo que se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Considerando currículo nesse aspecto amplo, neste trabalho, tal qual Oliveira (2012), consideramos currículo como “[...] tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos escolares [...]” (p. 3). Logo, a escola é um dos espaços privilegiados de produção curricular.

Apesar de o LD situar-se, aparentemente, em uma visão mais tradicional – tendo em vista o contexto de surgimento e estabelecimento dele na escola<sup>18</sup> – corporificando o currículo através dos conteúdos previstos nas orientações curriculares oficiais tanto currículo quanto LD

---

<sup>18</sup> Livros didáticos fazem parte da rotina escolar há pelo menos dois séculos (BITTENCOURT, 2008).

estão além dessa interpretação. O texto curricular entendido de forma ampla, inclusive por meio dos LD (SILVA, 2010), depende dos usos que dele se faz, não se limitando a modelos preestabelecidos.

Nesse aspecto, sendo o currículo caracterizado como tudo que se passa na escola, como dito anteriormente, ele está impregnado de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global (OLIVEIRA, 2012). Desse modo, conforme destaca Oliveira (2012), faz-se necessário considerar a escola como instituição social atravessada pela sociedade que a criou, logo, também atravessada por aspectos raciais e racistas.

Nesse contexto, a aprendizagem de certos conhecimentos, valores e atitudes não previstas, ou ocultas, ao processo de aprendizagem são vistas pela perspectiva curricular crítica como indesejáveis, conforme destaca Silva (2010). Logo, a noção de currículo oculto seria uma distorção dos objetivos da educação. No entanto, o autor define esses tipos de manifestação em outros termos. Para ele, currículo oculto seria “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (2010, p. 78). No entanto, cabe indagar que aprendizagens sociais relevantes são essas e a quais interesses elas servem.

O autor ainda acrescenta mais acerca do currículo oculto:

Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que considerem também às dimensões do gênero, da sexualidade e da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2010, p. 79).

Esse tipo de manifestação do currículo liga-se estritamente às práticas cotidianas, no entanto, não apenas para penetrar na opacidade da vida cotidiana da sala de aula (SILVA, 2010), mas para revelar possibilidades enigmáticas (PAIS, 2003) de produção cotidiana curricular como mecanismo de resistência local. Por meio do currículo oculto, também podem ser aprendidos valores positivos e de luta antirracista, através, inclusive, dos usos feitos do LD.

Por essa razão, neste trabalho, adotamos de forma resignificada o conceito de *currículo oculto*, desvinculando-o do caráter negativo e atribuindo novas perspectivas para as discussões acerca das possibilidades de resistência ao racismo, por exemplo, através das

múltiplas e infundáveis formas de uso do LD por parte dos(as) professores(as). Nesse contexto, conforme Gonçalves (2018a), o currículo passa a ser visto como uma prática em permanente elaboração, principalmente quando assumido em meio à complexidade da vida cotidiana. Desse modo, atribui-se centralidade às práticas dos sujeitos do/no cotidiano (PAIS, 2003) das escolas em seus múltiplos *espaçostempos*.

Assim, vemos emergir o currículo em seu contexto cotidiano em que é permanentemente pensado e praticado, ou melhor dizendo, *pensadopracicado*, uma vez que a prática é indissociável da teoria, tal qual a reflexão da ação (OLIVEIRA, 2012). Nesse aspecto, currículos *pensadospraticados* podem ser entendidos como o entrecruzamento dos *saberesfazeres* dos praticantes, tecidos nos *espaçostempos* e em relações *dentrofora* da escola (GONÇALVES, 2018b).

Os currículos *pensadospraticados*, suas artes e astúcias advêm do entrecruzamento dos *saberesfazeres* dos praticantes, sendo, portanto, sempre tecidos, em todos os *espaçostempos* nas relações *dentrofora* das escolas. Nessa perspectiva, entendemos com Alves (2002) que o currículo não é produto que é construído a partir de modelos preestabelecidos, mas é processo através do qual os praticantes do cotidiano escolar ressignificam suas experiências nas redes de poderes, *saberesfazeres* das quais participam. (GONÇALVES, 2018b, p. 39).

De igual modo, afastamo-nos também das concepções tradicionais de política curricular enquanto atribuição estatal e, portanto, exterior à escola – atribuindo-lhe apenas a responsabilidade pela execução – para compreendê-las como produção das escolas, dos professores e professoras, dos(as) estudantes e demais adultos(as) envolvidos(as) com o trabalho escolar. Nesse sentido, políticas educacionais como o estabelecimento da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo e a distribuição de materiais didáticos nas escolas configuram-se como formas de forjar currículos e introduzir a discussão das relações étnico-raciais. No entanto, as escolas também possuem formas de “fabricar” políticas educacionais e curriculares.

Considerando as formas como as escolas fazem política, Ball et al. (2016) possuem uma compreensão um tanto quanto diferente acerca das políticas educacionais. Segundo os autores, o enganoso binarismo política versus prática não passa exatamente disso, um engano, pois as políticas educacionais não são simplesmente implementadas pelos sujeitos escolares, mas atuadas no sentido artístico da palavra, são encenadas (BALL et al., 2016).



Nesse sentido, para os autores, a política torna-se algo complexo, codificada em textos e artefatos diversos, envolvendo em sua atuação processos criativos de interpretação e reinterpretação por parte dos atores escolares. A atuação de políticas é vista como um aspecto dinâmico e não-linear do processo que compõe a política, podendo ser personificadas através do desempenho dos diferentes papéis dos diversos atuantes do trabalho com política (BALL et al., 2016). Desse modo, “[...] colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo.” (BALL et al., 2016, p. 21).

Tendo isso em vista, o currículo é construído no cotidiano escolar e não simplesmente consumido (GONÇALVES, 2018b). Para o autor, tomando de empréstimo a *noção de consumo* do homem ordinário de Michel de Certeau, essa serve para ancorar o argumento de que as professoras e professores ressignificam suas ações e usam aquilo que lhes é dado para consumo de outras maneiras, por vezes diferentes das regras de “consumo oficial”, adaptando-as às suas realidades através de “atitudes rebeldes” de negociação e (re)invenção do currículo.

Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal. (GONÇALVES, 2018b, p. 29).

Desse modo, o LD também assume dimensões diferentes ao levarmos em conta os usos que dele podem ser feitos a partir da ampliação da noção de currículo. Enquanto política curricular, os LD sintetizam o currículo e propõem atividades e formas de avaliação muitas vezes alinhadas com outras políticas educacionais. No entanto, esse “produto imposto” pode ser incorporado de maneira diferente, por vezes contrários ao original, sendo reinventado nas práticas cotidianas.

O livro, a proposta didática e o texto curricular são os produtos impostos para serem consumidos, mas nas relações de uso, são incorporados, muitas vezes, de maneira contrária à original, ou seja, há uma invenção nas práticas do cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o discurso oficial, o material oficial, criando uma produção mais cotidiana, tornada invisível, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’. (GONÇALVES, 2018b, p. 32-33).

Considerando que o currículo pode influenciar e condicionar a forma como estudantes compreendem e pensam o mundo, visto que é uma produção cultural (GONÇALVES, 2018b), faz-se necessário considerá-lo também como um texto racial, ou racializado, nos termos de Silva (2010). Nesse sentido, torna-se preciso pensar o currículo como resultado dos

pressupostos teóricos da modernidade, propensa a um paradigma de universalização e hierarquização de alguns conhecimentos em detrimento de outros, naquilo que Santos (2007) denominou de pensamento abissal.

Para o autor, o pensamento moderno continua a operar mediante linhas abissais, tal qual ocorrera durante o período colonial. Essas linhas globais abissais constituem-se como metáfora dos sistemas de distinções visíveis e invisíveis, das quais as primeiras se fundamentam nas segundas. Para Santos (2007), as linhas invisíveis distinguem a nossa realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha<sup>19</sup>” ou sociedades metropolitanas e o “do outro lado da linha” ou também territórios coloniais. Contudo, a característica principal desse tipo de pensamento é a impossibilidade de co-presença dos dois lados da linha.

Das manifestações do pensamento abissal, a que interessa para este trabalho é a do *campo do conhecimento*. De acordo com Santos (2007), no campo do conhecimento “[...] o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia.” (p. 72). No entanto, tal lógica possui aplicabilidade apenas nas sociedades metropolitanas, pois as zonas coloniais são caracterizadas como não portadoras de conhecimentos relevantes, não há conhecimento real, logo, não existem enquanto lugar legítimo. Qualquer outra realidade é inimaginável para além da linha hegemônica.

A profunda dualidade estabelecida pelo pensamento abissal no âmbito epistemológico foi implementada por diversas e poderosas bases institucionais tais como universidades, centros de pesquisa, escolas de direito... e, por consequência, o currículo, tendo em vista que ele compõe, nos últimos séculos, as bases técnicas do conhecimento formalizado e tido como “oficial”. Desse modo, o currículo também operou/opera como produtor de ausências, sobretudo da ausência de humanidade, como é o caso do racismo.

À vista disso, conforme afirma Silva (2010), o currículo, em termos de representação racial, mantém diálogo com as marcas da herança colonial. Logo, este é um texto racialmente enviesado, e, portanto, envolvido em questões de conhecimento, poder e identidade. Dito isso, vale ressaltar que para as discussões atuais no campo das relações étnico-raciais, a

---

<sup>19</sup> Considerar a origem europeia (Portugal) do autor.

problematização não se trata apenas do acesso da população negra a este documento, aqui, denominado de currículo, mas do questionamento acerca do tipo de conhecimento levado a centro por este.

Por essa razão, se faz necessário a superação dessa concepção *hegemônica monocultural* de currículo rumo a um pensamento pós-abissal e, conseqüentemente, à justiça social global (SANTOS, 2007). Para isso, torna-se necessário a realização do contramovimento que o autor denominou, ressignificadamente, de *cosmopolismo subalterno* (SANTOS, 2007). Para ele, isso se constitui como alternativa para o cosmopolismo hegemônico, representando sua variante oposta.

Nessa perspectiva, é preciso realizar aquilo que o autor chama de *Sociologia das emergências*. Isso seria uma amplificação dos indícios que revelam uma nova forma de sentir e compreender o mundo. Desse modo, o cosmopolismo subalterno luta contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pela nova encarnação do capitalismo global, a “globalização neoliberal” (SANTOS, 2007). Logo, constitui-se como uma globalização contra-hegemônica baseada em um sentimento que não busca a completude ou unidade.

Partindo dessa ideia, Santos (2007) traçou um esquema do pensamento pós-abissal, sobretudo na dimensão epistemológica, originado na premissa do *saber ecológico*. Para o autor, o pensamento pós-abissal envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e de ação da modernidade ocidental, necessitando de uma contra-epistemologia, que seria a ecologia de saberes.

O pensamento pós-abissal, resumidamente, seria um aprender com os “Suis<sup>20</sup>”, por meio de uma epistemologia própria que considere essa diversidade. Contudo, Santos (2007) aprofunda a discussão caracterizando-o da seguinte forma:

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na idéia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, p. 85).

---

<sup>20</sup> Expressão utilizada em referência a pluralidade e diversidade existente no Sul.

Desse modo, a ecologia de saberes auxiliaria com a consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo, cruzando conhecimentos e ignorâncias, ambos distantes da lógica de unidade, reconhecendo os limites internos de todos os conhecimentos, assim como a equiparação entre os conhecimentos científicos e não-científicos, buscando a intersubjetividade dos saberes, estabelecendo hierarquias em conformidade com os contextos e realizando a tradução intercultural dos conhecimentos.

Levando o pensamento de Boaventura Souza Santos para o âmbito educacional, este permite diversas possibilidades de uso e reflexão a partir das suas premissas. Dentre essas contribuições, Oliveira (2012) destaca a ideia de “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções.”. Nessa perspectiva, torna-se possível traçar a construção da identidade negra também como uma das responsabilidades sociais da escola (GOMES, 2005), assim como o enfrentamento ao problema do racismo no cotidiano escolar.

Nesse aspecto, poderá ocorrer aquilo que Oliveira (2012) destaca do pensamento de Boaventura Souza Santos como a *repolitização da vida privada*. A vida privada possui estreita relação com aspectos mais locais das relações sociais, muito embora seja também influenciada por questões globais, uma vez que também é indissociável da vida pública. Porém, a contribuição que nos interessa diz respeito ao reconhecimento no debate político-pedagógico de elementos situados na vida privada, tal qual as condições de vida dos(as) estudantes, meio social onde vivem, culturas de origem, estrutura familiar, dentre outras coisas, como, por exemplo, os efeitos do racismo na construção identitária de estudantes negros e negras. Busca-se, desse modo, formas coletivas e institucionais de resolução desses problemas, superando a estrutura escolar monocultural e estabelecendo um novo paradigma, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, conforme Oliveira (2012), citando Santos (1995, 2004).

#### 4. VADIANDO POR ATITUDES *TEÓRICOMETODOLÓGICAS*

“Vadiar” é uma palavra que ainda hoje possui conotação um tanto quanto negativa. Comumente, o termo remete à ociosidade e a não-produção. Entretanto, tal qual outros termos da língua portuguesa, o sentido da palavra é atravessado por outros sentidos que podem evidenciar também o racismo presente em nossa linguagem. No entanto, o verbo vadiar possui sentidos que vão além de concepções pessimistas e racistas, podendo significar o ato de andar à toa, passear despreziosamente ou simplesmente vaguar. Apesar da frugalidade, atitudes vadias também são portadoras de intencionalidades que muitas vezes podem passar despercebidas por um olhar desatento.

Em outros momentos da nossa história, o vocábulo “vadiar”, ou melhor dizendo, a *vadiagem*, remetera a situações mais cabulosas que a mera ociosidade, representando, noutra conjuntura, conduta sujeita à repressão e à condenação judicial, principalmente contra a população negra. Tipificada como crime pelo Código Penal brasileiro de 1890, a capoeira, prática de luta, coreografia e jogo realizada como expressão cultural da população afro-brasileira, era continuamente reprimida pelas forças policiais por ser considerada como prática de vadiagem (SCHWARCZ e STARLING, 2015).

De acordo com as autoras, a vadiagem, entendida como entrega voluntária à ociosidade por estrangeiros, anarquistas, comunistas, mendigos e pela figura do malandro, incluía também a capoeira como ocupação ilícita. Tal repressão se dava não apenas pela recusa ao trabalho ou à realização de atividades ilícitas, mas, sobretudo, através de um pano de fundo racial, onde o “malandro” comumente fora representado pela figura do “mestiço”, ou pardo, isto é, pelo homem negro. Desse modo, o racismo encontrava-se presente não apenas em meio às relações sociais, mas também era adotado como política de Estado.

Levando isso em consideração, neste trabalho, o ato de vadiar será expandido para todas as suas possíveis interpretações, rompendo com o uso “tradicional” da palavra, permitindo que um pesquisador negro aja de modo vadio através de atitudes *teóricometológicas* de investigação, pois não se trata de um relativismo metodológico indiscriminado, mas de uma produção acadêmica/científica politicamente situada, porque “[...] fazer pesquisa é percorrer um caminho singular, com rosto, assinatura e nome próprio.” (REIS et al., 2017, p. 77).

Compreendendo que muitas vezes as teorias representam limites para uma produção científica contra-hegemônica, necessitando, por vezes, *virar de ponta cabeça* (FERRAÇO, et al., 2018) para enxergar outras possíveis perspectivas, *atitudes* enquanto disposições relacionadas ao senso de algo real ou imaginado, desprendem-se, na medida do possível, de noções mais rígidas relacionadas aos padrões do “fazer científico”, como a própria palavra “metodologia” nos remete. *Atitudes teóricometodológicas* percebem como indissociáveis as dimensões teórica e prática (método), tal qual a ação e reflexão etc., caminhando em direção à superação de tradicionais dicotomias ainda arraigadas na produção científica ou, ao menos, desafiando-as com inventividade.

Desse modo, pretendemos vadiar por *atitudes teóricometodológicas* que permitam o alcance dos objetivos aqui traçados, tendo em vista as condições de produção deste conhecimento. Levando isso em conta, neste trabalho, deseja-se compreender, a partir da perspectiva docente, como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas.

Para isso, neste capítulo, iremos nos dedicar a indiciar o caminho percorrido por este trabalho, expondo as escolhas metodológicas realizadas e os pressupostos que animam esta pesquisa, apresentando os contextos e *sujeitos/autores* (FERRAÇO et al., 2018), a fim de narrar as trajetórias em fluxo, e jamais conclusas, da produção e partilha epistemológica.

#### **4.1 Cotidianos potentes, realidades enigmáticas**

De modo geral, cotidiano, segundo Pais (2003), remete a uma ideia de regime de rotinas, ao hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira. O cotidiano seria o que se passa no dia a dia mesmo quando nada se parece passar (PAIS, 2003). No entanto, de acordo com o autor, cotidiano também pode ser entendido como condição e potencial de resistência nos aspectos frívolos e anódinos da vida social.

Nesse sentido, o cotidiano passa a ser compreendido para além de algo corriqueiro, convertendo a realidade em permanente surpresa, insinuando-a, ao invés de possuir a sua posse (PAIS, 2003). Sendo espaço de permanente produção e com potencial revelador de realidades enigmáticas – cujo guia é o desejo por descobertas – são nas trivialidades cotidianas que as ações se tornam fecundas, mesmo quando nada, aparentemente, se parece passar.

Guiado pela lógica do descobrimento, o estudo do cotidiano, conforme Pais (2003), corresponde muito mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização tradicional. Tendo isso em vista, a perspectiva metodológica do cotidiano consiste:

Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenómenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas. (PAIS, 2003, p. 30).

Desse modo, teorização e prática aparecem como elementos indissociáveis à pesquisa, tal qual a ação da reflexão, como dito em passagens anteriores, como partes integrantes de um todo na multiplicidade de vias pelas quais se produz o conhecimento (PAIS, 2003).

Desse movimento também faz parte a *lógica do vagabundeio* (ou, neste caso, vadiar), do passear “ocioso” entre as situações por parte do(a) *pesquisador viajante* (PAIS, 2003). Este(a), segundo o autor, contrapõe-se a figura do(a) *pesquisador turista* que, tal qual um(a) turista, circulando e fazendo sua *tour*, apenas executa roteiros turísticos com ações desenhadas previamente.

Nesta lógica, da mesma forma que o “bom turista” é o que se interessa por monumentos, museus e paisagens reconhecidas, também é o “pesquisador de tour” seria o infatigável colecionador de reputadas e reconhecidas teorias, de nobres e divulgados conceitos, de problemas sociais institucionais relevantes. Um e outro privilegiam o factual ao simbólico, o visível ao oculto, o holístico ao singular. Ter uma imagem geral do que se pensa ser “importante” ver, eis o que definiria um “bom turista” ou um “pesquisador de circuito”. (PAIS, 2003, p. 53).

Diferentemente, o(a) pesquisador(a), viajante ou vadio(a) segue outras rotas que não são necessariamente preestabelecidas e/ou condenam o percurso da pesquisa a viagens chatas e repetitivas. Ele(a) obedece apenas a um princípio rumo à sua independência intelectual: “sinto, logo existo.”.

Apesar do uso de conceitos e palavras para decifrar a realidade ser algo importante, o real, enquanto enigma, apenas pode ser apreendido de forma fragmentada, uma vez que escapa a qualquer sentimento de posse e controle (PAIS, 2003). Desse modo, segundo o autor, um bom princípio a ser seguido é “[...] tratar de aprender a ver o que parece fantasia como realidade para logo depois olhar a realidade como fantasia. Este princípio permite-nos lidar com a tensão de forças antagónicas.” (p. 59).

## 4.2 Estudos nos/dos/com os cotidianos

A corrente de pensamento, em pesquisa educacional, denominada “Pesquisas nos/dos/com os cotidianos” ou “Pesquisas com os cotidianos” teve início há mais de trinta anos a partir das ideias do pensador, historiador e erudito francês Michel de Certeau (1925 - 1986). A contextualização desse movimento no pensamento educacional brasileiro remete, segundo Soares (2013) citado por Ferrazo et al. (2018), aos grupos de pesquisa concentrados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Posteriormente, multiplicam-se em outras instituições do país, agregando cada vez mais pesquisadores(as) estudiosos(as) dos mais diversos temas.

O enfoque dos(as) pesquisadores(as) “cotidianistas” consiste precisamente nas práticas cotidianas, tendo como uma das particularidades em pesquisa as redes educativas *dentrofora* das escolas.

O foco desses pesquisadores está no exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (Certeau, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas *dentrofora* das escolas, ao mesmo tempo em que as engendam, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e, é claro, os processos educativos e curriculares. (SOARES, 2013 apud FERRAÇO et al., 2018, p. 89).

Nessa esteira, faz-se necessário conhecer o que se entende por “Cotidianos”. Inicialmente, observa-se que a grafia sempre será no plural no esforço de tentar dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que constituem os cotidianos. O termo, de acordo com Ferrazo et al. (2018), é utilizado na tentativa de conseguir abarcar a dimensão criadora da vida, em especial da vida em sociedade, e nos diferentes modos de existência humana produzidos e produtores dos múltiplos *espaçostempos* criados e realizados todos os dias.

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência. (FERRAÇO et al., 2018, p. 90).



À dimensão da vida vivenciada nos espaços escolares nomeamos de “Cotidianos escolares”. Estes, ainda de acordo com Ferraço et al. (2018), remetem a contextos cotidianos da vida nas escolas, com suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e a relação com outros conhecimentos e modos de conhecer. Assim sendo,

Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentos* *significações* e sentidos tecidas *dentro* *fora* das escolas, com a finalidade de *aprendermos* *ensinar* *formarmos* e nos formarmos. (FERRAÇO et al., 2018, p. 90).

As pesquisas com os cotidianos no campo educacional têm apostado, desde sua concepção, na centralidade das práticas educativas. Em contexto mais amplo, o cotidiano não é visto como algo comandado por situações exteriores à realidade ou “estruturais”, uma fonte de alienação. Ele é entendido como lugar de criação, invenção e antidisciplina, resultante do movimento de desocultamento das relações de poder ao passo que dá visibilidade às práticas do dia a dia das pessoas comuns e a utilização que elas fazem dos produtos dados e/ou impostos (FERRAÇO et al., 2018).

Nesse sentido, para falarmos acerca dos usos dos produtos, normas, leis, conhecimentos e significações postos ou impostos aos(às) sujeitos(as) *praticantes* (aqueles(as) que não fabricam o que usam), nos valemos dos conceitos de *estratégias* e *táticas* de Certeau (1998) para entender os desvios ocorridos nos modos subjetivos de consumo em relação ao sistema de referência. Em sua “teorização” sobre a formalidade das práticas, Certeau (1998) emprega o modelo de guerrilha, no qual utiliza os conceitos *tática* e *estratégia* para explicar a lógica operacional das práticas do *homem ordinário*. Para o autor, *estratégia* pode ser entendida como

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (p. 46).

Por outro lado, *tática* pode ser interpretada como o jogo do mais “fraco”, astúcias realizadas em momentos oportunos, quase invisíveis, ou como nos afirma Certeau (1998):

Denomino, ao contrário, “*tática*” um cálculo que não pode contar com um *próprio*, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A

tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. (pp. 46-47).

No que tange às questões teórico-metodológico-epistemológicas das pesquisas com os cotidianos, este trabalho segue os cinco movimentos indicados por Nilda Alves em *Pesquisa no/do cotidiano* (2001) – apresentados por Ferraço et al. (2018) – para a preparação dos(as) pesquisadores(as) cotidianistas escolares. A começar pelo primeiro princípio denominado de “sentimento de mundo”, em que a autora sugere o mergulhar com todos os sentidos naquilo que se deseja estudar. No caso deste trabalho, esse mergulho se dará na concepção da identidade étnico-racial negra nos LD de História a partir das narrativas dos(as) sujeitos(as) *praticantes* que os usam, ou seja, professores e professoras da Educação Básica.

O segundo princípio, já adiantado em outra passagem deste excerto, diz respeito ao movimento de “virar de ponta cabeça”. Apesar do sentido metafórico, ele se caracteriza como uma proposta de inversão epistemológica que torne possível compreender como limite o que costumamos tomar como apoio, sejam teorias, categorias, conceitos ou noções (FERRAÇO et al., 2018).

O movimento caracterizado como terceiro princípio fora a proposição de “beber em todas as fontes”. “Trata-se da necessidade de incorporar fontes variadas, vistas em outras épocas como indispensáveis ou até mesmo como suspeitas.” (FERRAÇO et al., 2018, p. 95). Desse modo, o “rigor metodológico” necessário para a validação científica não é perdido em detrimento da criatividade investigativa do(a) pesquisador(a) em relação às fontes utilizadas. Tendo isso em vista, neste trabalho, esse princípio fora seguido para nos valermos da *roda de conversa* (REIS et al., 2017) como elemento metodológico em um exercício *político-poética*.

Nós, seres humanos, somos seres sociais que vivem em constante partilha com o(a) outro(a), uma vez que vivemos em sociedade. Desse modo, nos constituímos e constituímos aos outros cotidianamente. Nesse sentido, conversar pode ser entendido como um ato de troca que envolve discursos, textos, imagens, sons, silêncios, entre outros (GONÇALVES, 2018a),

representa um modo especial de se relacionar com o(a) outro(a), uma potência, troca de elãs, um modo de ser e estar pensando coletiva e individualmente, mas sem o apagamento da autoria da fala e pensamento de cada um(a) (REIS et al., 2017).

Conversar, etimologicamente, tem um significado que poderia ser traduzido como “viver com”, “encontrar-se com frequência”. Esse “com”, presente já na própria grafia do verbo – com-versar – nos remete à presença de outrem. Dessa forma, conversar tem a ver com uma ação dialógica que se retroalimenta na e da palavra pronunciada, compartilhada. Potencia-se no encontro com o outro, no contato com ele, na partilha da fala que é, também, em alguma medida, a partilha do pensamento. (REIS et al., 2017, p. 70).

Desse modo, as rodas de conversação, enquanto potencialidade para as pesquisas com os cotidianos, revelam-se como uma metodologia sensível, ética, político, epistémico-metodológica e poeticamente compromissada com as existências, compreendendo que os(as) sujeitos(as) possuem voz (REIS et al., 2017) e são atravessados por múltiplos discursos, além de também caracterizar-se como fonte de experiência em pesquisa que permite interrogar os processos de criação de conhecimentos e saberes, acessando outras lógicas e saberes sobre e com a escola (REIS et al., 2017).

Apesar de a roda de conversa denotar sentido informal e corriqueiro, tal qual o cotidiano (e por isso a identificação), as vozes desse processo marcado pelo diálogo não são meramente ouvidas ou ancoradas em um marco teórico e/ou político, mas sim compreendidas, como afirma Gonçalves (2018a, p. 43). Sob essas vozes repousa compromisso ético/político para com o princípio de autoria dos(as) *sujeitos/autores* (FERRAÇO et al., 2018) da pesquisa.

Assim, é um processo marcado pela fala e pela escuta, na troca entre os(as) sujeitos(as), encontrando potência na coletividade, tal qual Gonçalves (2018a) nos convida a refletir.

[...] o trabalho com as rodas de conversas encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos. (p. 43-44).

Também nos valeremos dos métodos investigativos do *Paradigma Indiciário* (GUINZBURG, 1989) do Historiador italiano Carlo Ginzburg (1939 - ). O método consiste em decifrar realidades a partir da concentração nos detalhes, nos pormenores de uma dada realidade, em outras palavras, nos indícios revelados pelos dados marginais. A dimensão micro torna-se algo bastante valioso nessa metodologia e, portanto, também para esta pesquisa.

Esse método de análise centrado nos rastros e nos resquícios marginais/marginalizados emprega-se no que foi demarcado como fontes de pesquisa, sejam elas os documentos oficiais como o currículo e o próprio LD, sejam nas fontes secundárias e voluntárias como as narrativas dos *sujeitos/autores* (FERRAÇO et al., 2018), ou nas fontes involuntárias, aquelas que surgem inesperadamente ao longo do caminho.

Em seguida, o quarto princípio do movimento diz respeito aos fins da produção científica: a divulgação para as comunidades científicas e civil. O movimento indica que para comunicar “novos achados” faz-se necessário outra forma de escrever, naquilo que Nilda Alves denominou como *narrar a vida e literaturizar a ciência* (FERRAÇO et al., 2018). Em outras palavras, converter objeto de narração às frugais nuances do cotidiano, do vivido, na medida que torna a ciência sensível a outros olhares e perspectivas em meio à engessada cultura letrada.

Em atualização a esses movimentos, Nilda Alves acrescenta um quinto princípio em que traz uma importante compreensão acerca dos(as) *sujeitos praticantes*. De acordo com Ferrazzo et al. (2018), a autora passou a compreender o que ainda não tinha visto – mas que já estava colocado – o entendimento de que o que interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os(as) *praticantes*. Esse quinto movimento chama-se *Ecce femina* e diz respeito à compreensão da importância dos(as) *praticantes* do cotidiano. Nesse caso, especificamente, refere-se aos(as) docentes que criam (com criatividade), ou não, diferentes *táticas* para usar o LD em sala de aula.

### **4.3 Sujeitos/atores em cena: ecce femina em prática**

Neste momento, se faz necessário destacar que esta pesquisa não se propõe a estudar um *locus* específico representante de uma dada realidade ou investigar um objeto rigidamente delimitado, inclusive, ela visa ao contrário disso. Tal qual o princípio *Ecce femina*, neste estudo cotidianista, o que se caracteriza como de mais valia são os(as) *sujeitos praticantes* que põem em prática as mais diversas *táticas* em seus cotidianos. Em outras palavras, importa as astúcias diárias de docentes da Educação Básica que utilizam/utilizaram o LD como recurso didático na sala de aula e fabricaram/fabricam outros usos, outras formas de consumo, desviantes do sistema de referência (CERTEAU, 1998), criando outros possíveis currículos, ou não.

Levando isso em consideração, serão agora apresentados os *sujeitos/autores* (FERRAÇO et al., 2018) desta pesquisa. Estes constituem-se como parte integrante do estudo, mas também produtores(as) deste conhecimento, isto é, imprescindíveis para esta pesquisa. Dito isso, seguindo a condição de que toda escolha pressupõe uma exclusão, neste momento torna-se pertinente apresentarmos algumas das escolhas realizadas para a concepção deste trabalho. Iniciando pelo critério definido para a eleição dos(as) *sujeitos/autores* desta investigação. Estes(as) surgiram por possuírem a qualidade de formados(as) – por meio de formação continuada – em ERER<sup>21</sup>, quadro que ainda não se constitui como uma realidade entre os professores e as professoras da Educação Básica no Acre, mas que está sendo revertido graças a algumas iniciativas, como veremos a seguir.

Os *sujeitos/autores* deste trabalho constituem-se como profissionais da Educação Básica possuidores(as) de formação continuada em ERER. Estes(as) são fruto de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (PIIR) realizadas pela Ufac desde o ano de 2013, quando foi ofertado o curso *Uniafro*<sup>22</sup>: *Política de Promoção de Igualdade Racial nas Escolas* para formar professores(as) da Educação Básica em Educação Étnico-Racial.

No Estado do Acre, o curso Uniafro possuiu duas edições, formando, em 2013 e 2016, o total de 106 especialistas e aperfeiçoados em ERER, respectivamente. A primeira edição do curso funcionou em caráter *Latu sensu*, formando 70 professores(as) de vários municípios acreanos – predominantemente de Rio Branco (Capital) e Brasiléia – de diversas áreas do conhecimento. A segunda edição ocorreu em formato de aperfeiçoamento e formou 36 profissionais em ERER, igualmente oriundos das diversas áreas do conhecimento e de vários municípios do Estado, com destaque para a capital acreana. Ambas as iniciativas formaram um extenso quadro docente, grande maioria atuantes em salas de aula de diversas escolas acreanas de Educação Básica, o que nos faz acreditar que a presença destes *sujeitos/autores* nas instituições de ensino acarrete uma maior efetivação da Lei nº 10.639/2003 e do conjunto de dispositivos legais decorrentes da referida lei.

---

<sup>21</sup> Educação das Relações Étnico-Raciais.

<sup>22</sup> Uniafro foi um programa financiado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/ MEC).

Desse universo de egressos(as) do curso Uniafro, foram selecionados como *sujeitos/autores* deste trabalho aqueles(as) cuja formação tenha ocorrido durante a primeira edição do curso, ou seja, especialista em EREER, graduados em Licenciatura em História e com experiência no ensino de História. O resultado foi 05 *sujeitos/autores*, quatro professoras e um professor.

Os *sujeitos/autores* participantes da pesquisa representam um universo bastante diversificado no âmbito educacional, compreendendo as modalidades da Educação Infantil, anos finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), coordenação pedagógica e assessoria pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC). Com exceção de uma egressa do curso Uniafro que não atua mais como docente (e declinou em participar da pesquisa), os demais possuem muitos anos de experiência na Educação Básica e atuam como profissionais efetivos(as) do governo estadual e da prefeitura do município de Rio Branco. Além disso, o professor e as professoras possuem pertencimento étnico-racial autodeclaradamente negro.

Em relação à forma como os *sujeitos/autores* da pesquisa foram apresentados, eles optaram pela utilização de pseudônimos ao invés dos nomes próprios. Desse modo, utilizou-se nomes de personalidades negras e não-brancas, reais ou fictícias, conhecidas pelas professoras e pelo professor como forma de homenagear e visibilizar essas personalidades. Assim sendo, nosso diálogo conta com as professoras Dandara<sup>23</sup>, Moana<sup>24</sup> e Aqaltune<sup>25</sup> e com o professor Mandela<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Dandara dos Palmares foi uma importante líder do Quilombo dos Palmares, ajudando na construção e na defesa dele. Além de se posicionar fortemente contra a escravidão imposta pelo governo português, Dandara ajudava o quilombo em serviços domésticos, caça, plantio e possuía muitos conhecimentos de técnicas de capoeira. Foi também companheira de Zumbi dos Palmares, líder por muitos anos dessa comunidade.

<sup>24</sup> Moana, personagem dos estúdios Disney imersa na cultura polinésia, é filha de um chefe tribal e heroína da trama do filme. A personagem também representa o processo de ressignificação do conceito de princesa na cultura pop, rompendo com diversos estereótipos de gênero e raça.

<sup>25</sup> Aqaltune, personagem semi-lendária da história do Quilombo dos Palmares, é lembrada por muitos como princesa do Congo, mas também como rainha guerreira. Teria sido tia-avó de Zumbi dos Palmares e por sua luta e resistência à escravidão tornou-se um símbolo da luta das mulheres negras.

<sup>26</sup> Nelson Rolihlahla Mandela foi líder sul-africano e ex-presidente da África do Sul. Sua trajetória foi marcada pela luta contra o racismo e pelo fim do regime apartheid, motivos pelo qual permaneceu 27 anos preso. Com a queda do regime segregacionista, Nelson Mandela foi eleito presidente e, mais tarde, tornou ganhador de diversos prêmios por sua atuação, dentre eles, o Nobel da Paz.

A professora Dandara possui larga experiência no ensino de História, atuou em diversas modalidades de ensino, mas atualmente é docente da rede municipal de Educação e atua exclusivamente na Educação Infantil. Esta participa ativamente no Movimento Negro e integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). As professoras Aqualtune e Moana atuam em escolas da rede estadual de Educação, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, além da função docente, a professora Moana também está à frente da coordenação pedagógica de uma das escolas em que atua, modalidade EJA. Já o professor Mandela não se encontra em sala de aula por ter ingressado recentemente como assessor pedagógico na SEE/AC. Tanto as professoras Aqualtune e Moana quanto o professor Mandela participaram/participam de programas na área de História desenvolvidos na Universidade, como o Pibid e a Residência Pedagógica.

#### **4.4 “Caminhando e cantando...”<sup>27</sup>**

Inicialmente, o percurso deste trabalho trilhou o conhecimento acerca da temática estudada através de *Revisão de Literatura* (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), já apresentado em outras passagens deste trabalho. Em seguida, realizou-se o aprofundamento na literatura referente à temática de estudo, procedendo a pesquisa através das seguintes etapas: 1) estudo do referencial teórico e produção textual; 2) realização de *roda de conversa* (REIS et al., 2017) com os(as) *sujeitos/autores* da pesquisa; 3) diálogo entre referencial *teóricometológico* e dados coletados na pesquisa; e 4) (in)conclusões do trabalho.

Vale destacar, neste momento, o contexto de produção desta pesquisa. Como dito anteriormente, a bem-aventurança caracterizada pela mudança de tema ocorrida durante o percurso não foi prejudicial do ponto de vista “metodológico” para este trabalho. No entanto, a conjectura estabelecida pela pandemia mundial da Covid-19 representou um grande desafio para a realização desta e de outras pesquisas, fazendo-nos recorrer a outras formas de fazer e inventar ciência.

No começo do ano de 2020, uma pandemia assolou o globo terrestre, atingindo em diferentes graus todos os países do mundo. A doença causada pelo recém-descoberto coronavírus obrigou a humanidade a adaptar suas relações sociais, em decorrência do perigo

---

<sup>27</sup> Trecho da canção “Pra não dizer que não falei das Flores” (1979), composição de Geraldo Vandré (1935 - ).

iminente de contágio e elevado risco de morte, principalmente entre as populações de grupo de risco<sup>28</sup>. Desse modo, tornou-se imprescindível o estabelecimento de medidas profiláticas como, por exemplo, o isolamento social. Tal medida forçou a reorganização das dinâmicas sociais, aplicando nos serviços não essenciais o modelo emergente de trabalho denominado *Home Office*<sup>29</sup>.

A extensão dessa modalidade de trabalho atingiu também as unidades escolares e seus(as) sujeitos(as). Estes(as) tiveram que reinventar o cotidiano criando *táticas* – tendo em vista a forma escolar e o processo de *ensinoaprendizagem* – em meio aos recursos didático/pedagógicos acessíveis e possíveis.

Em vista disso, fez-se necessário recorrer a outras formas criativas de fazer ciência, recorrendo às tecnologias digitais disponíveis e à internet. Desse modo, para este estudo dos cotidianos escolares, utilizou-se como ferramenta de pesquisa os recursos da plataforma online do Google com o serviço de webconferência *Meet* para a realização de *roda de conversação* (REIS et al., 2017) com os(as) *sujeitos/autores* da pesquisa. As rodas de conversação foram pensadas enquanto momento formativo tanto para os *sujeitos/atores* da pesquisa quanto para o pesquisador. Desse modo, com o intuito de estimular o ambiente coletivo de (in)formação, as rodas de conversação ocorreram em formato de minicurso, ofertado em parceria com o Grupo de Pesquisa: Políticas, Práticas e Currículos (GpPPC/Ufac), com o objetivo de proporcionar espaço de formação continuada para o professor e as professoras participantes da pesquisa.

Ainda que virtualmente, a realização de *roda de conversação* constituiu-se como ferramenta de investigação da pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares. Em visto disso, elas ocorreram de acordo com a disponibilidade do professor e das professoras ao longo do mês de outubro do ano de 2021, totalizando 06 horas de encontro distribuídas entre cinco horas de atividades síncronas e uma hora de atividade assíncrona destina à leitura do livro “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie. O primeiro encontro aconteceu no dia 06 de outubro de 2021 (Quarta-feira), entre às 20h30 e 21h30, único horário de disponibilidade

---

<sup>28</sup> “São considerados grupo de risco para agravamento da COVID-19 os portadores de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, asma, doença pulmonar obstrutiva crônica, e indivíduos fumantes (que fazem uso de tabaco incluindo narguilé), acima de 60 anos, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos.”. Fonte: <https://aps.bvs.br/aps/quais-sao-os-grupos-de-risco-para-agravamento-da-covid-19/>.

<sup>29</sup> Do inglês, significa modalidade de trabalho remoto ou a distância.



dos *sujeitos/atores* naquele dia. Este possuiu perfil mais introdutório, com as apresentações do *pesquisador*, dos *sujeitos/atores* e da pesquisa. Na ocasião, apenas uma professora não compareceu.

Conforme o combinado, o segundo encontro ocorreu no dia 16 de outubro (sábado), das 9h às 11h da manhã. A ocasião contou com a presença de 04 *sujeitos/atores*, tendo em vista o declínio de uma professora em participar das rodas de conversação. O objetivo desse encontro foi a discussão de alguns dos principais conceitos para esta pesquisa, fazendo uso do *software* online *Wordwall*<sup>30</sup> para sorteio dos assuntos discutidos. Os temas geradores de discussão foram: Cotidiano, Livro Didático, Identidade Étnico-Racial, Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais.

O terceiro e último encontro aconteceu no sábado subsequente, dia 23 de outubro, das 9h às 11h da manhã, e contou com a participação dos mesmos 04 *sujeitos/atores* participantes do encontro anterior. O intuito daquele momento foi a finalização das discussões iniciadas anteriormente e debate do vídeo<sup>31</sup> e livro “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie.

As rodas de conversação foram ressignificadas para além do meio físico que a palavra “roda” representa. Dessa maneira, o sentido circular que a ação remete estendeu-se para o novo meio de realização, em salas virtuais de ambiente de webconferência. Apesar de o contexto exigir o respeito ao distanciamento social, os encontros com os(as) *sujeitos/autores* desta investigação representaram, mesmo que a distância, a disposição desse grupo em partilhar suas experiências com um coletivo de pares, possuindo o mesmo valor de outras relações sociais. Assim, o pensamento continuou a circular, uma vez que roda pode significar abrir-se ao diálogo tendo como garantia a contrapalavra (REIS et al., 2017).

Por fim, os resultados encontrados à vista do diálogo estabelecido entre as narrativas docentes e a proposta teórico/metodológica empregada foram compreendidos em consideração aos princípios e aos objetivos adotados para esta pesquisa em um mergulho necessário para a realização de uma perspectiva científica politicamente situada.

---

<sup>30</sup> Acesso: <https://wordwall.net/pt>.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.

## 5. RODAS DE CONVERSAÇÃO: ENTRE NARRATIVAS DE DESABAFO E RESISTÊNCIA

Neste capítulo, serão apresentadas algumas narrativas selecionadas a partir da realização de *roda de conversa* (REIS et al., 2017) com os *sujeitos/atores* (FERRAÇO et al. 2018) da pesquisa. O objetivo deste momento foi desenvolver diálogos entre as narrativas docentes e a temática estuda em uma perspectiva de compreensão dessas vozes, levando em consideração os princípios aqui adotados e os objetivos traçados para a pesquisa.

Nesse aspecto, as rodas de conversa tiveram como desafio a adaptação ao meio imposto pelo cenário pandêmico pelo qual ainda estamos passando. Desse modo, ocorreram de forma remota e foram marcadas por partilhas de conhecimentos, desabafos (termo bastante utilizado pelos *sujeitos/atores*), críticas, relatos pessoais, denúncias, resistências, dentre outras coisas. Através delas pôde-se ter uma maior noção acerca do entendimento que as professoras e o professor possuíam/possuem acerca do LD de História e sua relação com os tipos de currículo, os cotidianos escolares, a identidade étnico-racial negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Das conversas realizadas pude perceber a grande necessidade do professor e das professoras em serem ouvidos, em expressarem seus posicionamentos, críticas quanto ao processo de escolha do LD, a forma e os conteúdos presentes nele, relatos sobre diversos aspectos dos contextos cotidiano e pandêmico, opiniões acerca das recentes mudanças ocorridas com a implementação da BNCC e o Currículo de Referência Única do Estado do Acre, além de possibilidades de efetivação das prerrogativas da Lei nº 10.639/2003.

Embora os sujeitos/atores da pesquisa tivessem como expectativa a participação em um minicurso planejado como momento formativo, como também ocorrera, as rodas de conversa guiaram-se pela informalidade que o próprio ato de conversar sugere, sem buscarem definições concretas, mas indiciando o entendimento que o professor e as professoras possuíam sobre a inserção da identidade negra no LD e os possíveis impactos dessa inserção. Além disso, também foram caracterizadas como momentos afetuosos e espaços possíveis de partilhas pessoais, inclusive de experiências com o racismo, e fortalecimento das identidades negra e docente e da luta antirracista.

Desse modo, as narrativas docentes aqui apresentadas foram organizadas em seções que agrupassem as discussões de modo flexível e em acordo com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, nem sempre seguem a linearidade dos encontros ou das conversas, mas sim das discussões em torno de cada assunto tratado no item.

### **5.1 A identidade étnico-racial negra no LD**

A forma como a identidade étnico-racial negra vem sendo inserida nos LD tornou-se alvo de discussões há algumas décadas no país, principalmente pelos movimentos sociais negros e intelectuais militantes vinculados à temática, mas também por outros setores da sociedade. Entretanto, para além do artefato cultural representado pelo LD, há de se considerar também nesse contexto como a figura docente reconhece a inserção da identidade negra em materiais didáticos, sobretudo no LD.

Desse modo, as discussões em torno da identidade negra permearam a realização de quase todos os encontros, tendo em vista a indissociabilidade desta com aspectos curriculares, educativos, cotidianos, políticos, pessoais etc. Através das narrativas, pôde-se tecer uma rede de acepções que permitiram um maior entendimento acerca da forma como o professor e as professoras enxergam a inserção da identidade étnico-racial negra no LD.

Assim como Hall (2006), compreende-se identidade como acepção plural da forma como os indivíduos se veem e se relacionam com o mundo e com os outros. Sendo assim, a construção das identidades envolve diversos contextos, desde aspectos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, mas também étnicos e raciais. Logo, identidade também diz respeito ao pertencimento étnico-racial dos indivíduos.

Posto isto, as narrativas docentes também compreendem a construção da identidade enquanto processo relacionado a outros contextos. Entretanto, a professora Dandara revelou compreensão mais aprofundada em torno da identidade nas discussões em torno de ERER e cotidiano. Muito provavelmente por estar inserida no contexto da educação infantil, a professora entende o processo de construção da identidade como algo que ocorre desde a concepção dos sujeitos e acrescenta também alguns contextos de influência desse processo que, de acordo as narrativas, está além dos muros escolares. Como pode-se observar na leitura do trecho a seguir.

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – Na verdade, a gente já nasce inserido, né. Às vezes a gente já, desde a gestação, já estamos inseridos nas vidas de outras pessoas e querendo ou não, isso nos afeta. [...] E é muito interessante isso, porque... é desde lá também, já falando de identidade, que a nossa identidade é construída.

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – Porque a construção da identidade, ela se faz através de quê: de uma leitura de história, de uma brincadeira, de um brinquedo... porque, como foi dito, né, nossa vida não se resume a escola.

Em relação aos contextos influenciadores da constituição identitária dos sujeitos, Hall (2006) ainda destaca que as relações de força e poder tornam esse processo em algo não harmonioso. Em outras palavras, as relações de poder tornam o processo de construção identitária em um campo de disputa. Nesse aspecto, a professora Dandara destaca como essas relações de poder colocam a identidade branca em posição de superioridade e como o contexto familiar interfere nessa construção, conforme o trecho abaixo.

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – Então assim, já falando de cotidiano e construção da identidade, a identidade é baseada nessas relações de poder. E desde bem pequenas as crianças brancas já têm essa noção de que, querendo ou não, tem esse ar de superioridade nas relações. E elas vão levar, não que a criança nasça racista, mas as experiências do dia a dia, as experiências do cotidiano que ela tem no ambiente familiar vão o quê? Vão ser levadas pros outros espaços que essa criança vai ser inserida.

Nesse contexto, ao passo que as relações de poder colocam determinadas identidades em posição de superioridade, causam também processos de inferiorização de outras identidades, como, por exemplo, a identidade negra, pois, como ressalta Silva (2000), a fixação de determinada identidade como norma ou superior causa a hierarquização das identidades e, por consequência, das diferenças. Como bem destaca a professora Dandara, isso ocorre porque

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – [...] desde cedo as crianças negras e as crianças indígenas, elas são educadas numa perspectiva de inferioridade, infelizmente. Infelizmente. E aí se não houver uma outra abordagem para essa construção de identidade, ela vai continuar crescendo fazendo o quê? Querendo ser o outro. Porque se não chega pra mim uma positivação, uma valorização do meu pertencimento, quem é gente que não vai querer ser o branco da novela lá? [...] Então, se não chega os outros conhecimentos, né, as outras riquezas de saberes do povo negro, do povo indígena pra mim, eu não vou querer ser aquela pessoa negra.

Diante disso, a educação também se torna responsável pelo processo de construção identitária, pois, em uma realidade na qual raça possui operacionalidade em aspectos culturais e sociais, ser educado em uma perspectiva de inferioridade afeta substancialmente a constituição identitária dos sujeitos. Todavia, a perspectiva de inferioridade apontada pela professora também pode resultar do processo de não identificação do sujeito com o seu

pertencimento étnico-racial, ocasionando o que ela destaca como o sentimento de querer ser o “outro”, neste caso, representado pelo branco da novela. Este, representa atributos, valores sociais, comportamentais e estéticos fetichizados, ou seja, tidos como desejáveis e amplamente difundidos em meios como a mídia televisiva, por exemplo. Entretanto, a positivação e a valorização de traços identitários em um sentido de pertencimento, o acesso a outros conhecimentos, dentre eles os saberes dos povos negros e indígenas, também implica se reconhecer em uma identidade, o que não é simples ou instável, pois, como ressalta Gomes (2005), a identidade negra, tal qual outros processos identitários, constrói-se gradativamente em um movimento que envolve inúmeras variáveis.

Nesse aspecto, o LD retorna à discussão, pois pode ser considerado como uma das possíveis variáveis que influenciam na forma como negros e negras concebem suas identidades. Muito embora não seja o único responsável por isso. Desse modo, sendo entendido como extensão do currículo, as narrativas docentes indiciam a compreensão de que tanto o currículo quanto o LD também são permeados por relações de poder, e estas interferem na constituição identitária dos indivíduos (SILVA, 2000). Entretanto, a professora Moana ressalta que essas relações de poder expressas no LD possuem propósito para além do ensino e da aprendizagem, conforme o trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Moana** – A gente sabe que o Livro Didático é carregado, da mesma forma que o currículo, é carregado aí de relações de poder. O Livro Didático também, ele presta serviço pra alguém, né. O Livro Didático, ele também, como a Prof.<sup>a</sup> Aqualtune gosta de dizer, não é inocente, não é. E aí, o que acontece: A gente tem uma melhora? Tem. A gente tem um avanço? Tem, né. A gente já tem aí uma voz no Livro Didático, não dá pra negar isso. Mas ele ainda é muito europeu, ele é etnocêntrico, ele é aquilo que o currículo é, porque ele é um reflexo, né Prof.<sup>a</sup> Dandara, ele é um reflexo do currículo. E ele atende, ele atende aí uma demanda, ele atende a um serviço, ele é prestado pra um serviço.

Nessa leitura, o LD situa-se em meio a relações de poder que, como a professora Moana destacou, “presta serviço pra alguém” e “não é inocente”, pois, como nos lembra Munakata (2007), esse artefato cultural também realiza representações do mundo, da sociedade e das diferentes culturas, mas que representam apenas uma perspectiva, aquela imposta como hegemônica. Desse modo, em meio a uma sociedade marcadamente racista como a brasileira, não é de se estranhar que o LD ainda seja “muito europeu” e “etnocêntrico”, pois este também pode ser um dos serviços a que ele é prestado, a manutenção de determinados saberes.

Em vista disso, durante a realização das rodas de conversação, percebeu-se que em relação à forma como o professor e as professoras, especialistas em EREER, veem a identidade étnico-racial negra nos LD de História, existe um consenso de que, embora tenham ocorrido avanços com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a forma como a identidade negra é inserida no LD e no currículo não corresponde às expectativas geradas com a promulgação da referida lei.

Por consequência, as narrativas corroboram com a afirmativa de Silva (2008; 2019) acerca da permanência do racismo na literatura didática. Essas narrativas demonstram ainda que, apesar da lei tornar obrigatória a inserção da história e da cultura afro-brasileira, a inserção que ocorre continua a reproduzir discursos de “roupagem racista”, “eurocêntrico”, com representações negativas da África e vinculação de personagens negras apenas a sujeitos escravizados, como pode-se observar nas falas das professoras a seguir.

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – Eu lembro que quando eu estudava o Livro Didático, ele trazia né, óbvio, essa roupagem racista, mas o acesso a ele era um pouco diferente do que a gente tem hoje. [...] E a minha crítica ao livro, né, que eu penso que um dos maiores... a gente que tem hoje esse conhecimento pautado para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é que o livro ele continua a reproduzir, né, essa questão do negro aparecendo enquanto sujeito que foi escravizado.

**Prof.<sup>a</sup> Aqualtune** – O Livro Didático ele realmente é eurocentrizado, totalmente eurocêntrico, né. [...] o que eu percebo, né, que o Livro Didático ainda traz o negro, tanto o negro quanto a África, de uma forma muito marginalizada, fragilizada.

Nessa esteira, outra perspectiva acerca da forma como a identidade étnico-racial negra vem sendo inserida no LD de História foi a do silenciamento. De acordo com o Prof. Mandela, existe um silenciamento, e as professoras afirmam, que permeia o currículo e, por consequência, o LD. Evidentemente, o currículo não consegue abranger toda a diversidade cultural e étnico-racial existente na humanidade, entretanto, as professoras e o professor ressaltam que as relações de poder geram silenciamentos sobre determinadas temáticas, silenciamento que podem inclusive ser tomado como ponto de partida para o trabalho com a EREER, como pode-se observar no trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Moana** – E voltando aqui a falar do currículo, que a gente sabe que é silenciado com relação a educação étnico-racial, é silenciado com relação a outras pautas e, como a Prof.<sup>a</sup> Dandara muito bem falou, por ser fruto de relações de poder.

**Prof. Mandela** – Então eu enxergo dessa maneira, né. Tanto o currículo quanto o Livro Didático, eu enxergo nessa perspectiva, que o próprio silenciamento já dá pra gente espaço para trabalhar outras questões.

Desse modo, recorrendo às reflexões de Orlandi (2007) sobre o silêncio na perspectiva do discurso, o silenciamento evidenciado pelas narrativas docentes pode ser entendido por aquilo que a autora denominou de *política do silêncio*. Para Orlandi (2007), existem diferentes tipos de silêncio, dentre eles o silêncio fundador, aquele que se encontra no princípio da significação, fora e dentro da linguagem, e o silêncio enquanto política, definido como a prática de apagamento de outros sentidos ao se dizer algo, outros sentidos indesejáveis. “É um recorte entre o que se diz e o que não se diz [...]” (p. 73). Nessa perspectiva, o silenciamento identificado nas narrativas docentes dizem respeito à produção de ausências tanto no currículo quanto no LD, ausência de conhecimentos dos povos negros em detrimento de conhecimentos tidos como hegemônicos ou “universais”. Em outras palavras, conhecimentos marcadamente monoculturais (SANTOS, 2007).

Por outro lado, pode-se perceber também com as narrativas docentes que, a despeito da forma como identidade negra vem sendo inserida no LD, alguns avanços são notados pelos sujeitos/atores. Nesse contexto, é importante lembrar a influência dos movimentos sociais negros no tensionamento para a elaboração de políticas que objetivem a eliminação de discriminações raciais (SILVA, 2008), pois, como ressalta o Prof. Mandela, isso resulta de uma luta, uma bandeira levantada. Desse modo, a Prof.<sup>a</sup> Dandara destaca algumas das mudanças positivas observadas por ela ao longo desses anos no LD da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período em que a professora lecionava para esta modalidade.

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – Eu tava até comentando com o *pesquisador* que eu acompanhei as duas obras da EJA, né. Uma anterior e a nova, inclusive eu falei pra ele que uma das coisas que chamou muita atenção, a minha atenção, foi que a última obra, que eu acho que é até que estão usando até hoje, ela traz o termo “Áfricas”. Não traz o termo África. Então assim, ela traz Áfricas respeitando exatamente essa diversidade, traz algumas religiões de matriz africana, né. Então assim, isso significa avanço. Porque gente, a gente sabe realmente quando o racismo existe quando você fala de religiões, porque ali é um dos pontos mais desafiantes da gente até enquanto professor, que se diz professor antirracista, é trabalhar em relação as religiões. Esse é um ponto que eu penso que pega.

As mudanças positivas foram algo que algumas narrativas docentes destacaram, mas sempre conscientes de que para romper com a forma como o LD continua a inserir a identidade étnico-racial negra, compreende-se que ainda se tem um longo caminho pela frente, tendo em vista os desafios que ainda existem ao se tratar de aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira, como, por exemplo, as religiões de matriz africana. Como ressalta a professora

Dandara, torna-se “um dos pontos mais desafiantes”, uma vez que o currículo e os cotidianos escolares ainda são permeados por aspectos coloniais, dentre eles a herança cristã. Todavia, sobre este tema, não iremos tratar com profundidade.

## **5.2 Impactos da identidade negra no LD nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas**

Sábado de manhã, para muitos um dia comum de trabalho, outros deslocam-se para atividades variadas e alguns permanecem em casa, dormindo ou realizando atividades domésticas quando muito. Muitas são as possibilidades de um sábado, até mesmo durante a noite, como canta Lulu Santos “todo mundo espera alguma coisa de um sábado à noite”. Entretanto, os sábados pela manhã também foram os dias que aconteceram as rodas de conversação com os sujeitos/atores da pesquisa, por caracterizar-se como o melhor momento de disponibilidade para todos(as).

As conversas destacadas nesta seção buscam entender os impactos da inserção da identidade étnico-racial negra nos LD de História nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas das professoras e do professor. Entretanto, não podemos partir para essa discussão sem destacar o entendimento da relação entre política e prática no contexto curricular cotidiano que guia este trabalho. Para tanto, partiremos de diálogo com Rodrigues (2019) acerca das possibilidades de *práticaspolíticas* curriculares.

Neste trabalho, tal qual Rodrigues (2019), para a discussão de políticas curriculares, considera-se definições para além daquelas que as circunscrevam a gabinetes políticos e restrinjam a prática ao chão da escola. Como destaca o autor, apesar da produção política existente fora da escola, o espaço escolar também se caracteriza como espaço de invenção, inclusive de políticas. Logo, política e prática não são consideradas dimensões separadas, pois as práticas também produzem políticas nos cotidianos escolares (RODRIGUES, 2019) e vice-versa.

Entretanto, as políticas postas em prática também dependem, como ressalta Ball et al. (2016), dos movimentos de interpretação e de reinterpretação dos atores escolares acerca de outras políticas. Nesse aspecto, o processo de atuação de políticas depende dos atores escolares, pois estes delineiam o sentido e a importância dada a determinada política curricular, criando assim outras políticas através da prática.



Nesse aspecto, a compreensão que as professoras e o professor possuem sobre currículo torna-se importante, pois indicia a liberdade que eles possuem de interpretação e de invenção política em seus cotidianos. Por essa razão, as rodas de conversação guiaram-se pela discussão de alguns conceitos, dentre eles, o de currículo. Coincidentemente, essa foi a primeira palavra-chave sorteada para conversa, momento em que o professor e as professoras se puseram a pensar e logo a conversa tomou forma.

A partir da palavra “currículo” surgiram diversas compreensões que demonstram a pluralidade e a complementariedade das acepções nas redes de conhecimento compartilhadas por esses(as) docentes. Entretanto, as narrativas parecem flutuar entre as concepções críticas e pós-críticas de currículo. A noção inicial que surgiu e foi compartilhada por todos os *sujeitos/atores* foi a de currículo como norteador, uma espécie de guia para o trabalho docente. Entretanto, recorrendo à etimologia da palavra, a Prof.<sup>a</sup> Moana acrescenta ao entendimento de currículo o sentido de percurso, caminho percorrido. Como pode-se observar na leitura a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Moana** – O que o Prof. Mandela tá colocando, né, do currículo ser um documento que nos norteia né, é isso. E o significado da palavra currículo é caminho, né. Então, é um percurso, né. O currículo é o percurso que a gente faz, é o caminho que a gente faz na escola, na sala da aula. E ele serve pra isso mesmo, pra nortear, pra nortear o nosso trabalho.

Embora o sentido de “nortear” lembre concepções tradicionais de currículo, este é considerado para além de um rol de conteúdos, sendo atribuída à qualidade de caminho, “percurso que a gente faz”, seja como professor(a) ou estudante, na escola e na sala de aula, o que também não deixa de se relacionar com quem somos e, por consequência, com a nossa identidade, como nos lembra Silva (2010), currículo é documento de identidade. Entretanto, ampliando ainda mais a rede de conhecimentos compartilhados acerca de currículo, a Prof.<sup>a</sup> Dandara destaca que este, além de norteador, encontra-se envolto em meio a relações de poder.

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – Então gente, não é diferente, né, do que o Prof. Mandela e a Prof.<sup>a</sup> Moana trouxeram. É exatamente, né, o que nos norteia. Porém, eu destacaria assim, que o currículo ele traz as relações de poder que existem na nossa sociedade, né. Então assim, por que que é assim? Exatamente porque ele traz as concepções de mundo e as relações de poder de quem o constrói.

A partir da fala da Prof.<sup>a</sup> Dandara compreende-se que as concepções de mundo e as relações de poder existentes no currículo resultam de uma única perspectiva que se impõem como hegemônica. A crítica gira em torno justamente da não presença de outras concepções de

mundo, pois o poder de representar determinada concepção pertenceria àquele que possuir mais “vantagens” nas relações de poder. Visto que, como ressalta Silva (2000), identidade e diferença dependem da representação, uma vez que é por meio desta que elas ganham sentido e se ligam a sistemas de poder. Nesse aspecto, a Prof.<sup>a</sup> Moana adensa ainda mais a discussão de currículo, diferenciando-o em tipos. De acordo com a professora,

**Prof.<sup>a</sup> Moana** – [...] a gente tem o **currículo prescrito**, que é o currículo que a gente recebe, é o currículo que vem com essa orientação do que trabalharmos na escola. No entanto, a gente percebe que esse currículo vai perpassando por vários outros caminhos. Por quê? Nós que somos professores, nós temos essa autonomia. “Ah, mas o currículo já é prescrito, nós temos que trabalhar com o que tá lá.”. Verdade! Mas quando a gente percebe os silenciamentos, né, quando a gente percebe que o currículo proposto, prescrito, ele não dá conta de trabalhar o que nós precisamos trabalhar enquanto proposta de ressignificar conteúdos, a gente vai meio que refazendo esse currículo, né. E aí a gente vem com o **currículo na prática**, o currículo da sala de aula, alguns vão chamar de “currículo oculto”, né. Ele não tá ali prescrito, mas nós professores estamos ressignificando na sala de aula esse currículo, né.

Na leitura do trecho destacado acima, percebe-se a importância daquilo definido como “autonomia do professor” na forma como os docentes concebem o currículo, tendo em vista que, em relação ao “currículo prescrito”, responsável por guiar o trabalho docente a partir de uma proposta prescritiva, possui como alternativa o “currículo na prática” ou “oculto”, aquele resultante da ressignificação realizada pela professora a partir do que é imposto. Desse modo, a autonomia do professor abriria brechas entre as “orientações do que trabalharmos” e aquilo que “nós precisamos trabalhar”, ou seja, uma política sendo criada na prática. Assim sendo, o currículo oculto também pode ser entendido como um modo de resistência local, uma forma de aprender valores positivos e de luta antirracista, através, inclusive, dos usos feitos do LD.

Desse modo, como ressalta Silva (2010), o currículo torna-se aquilo que dele se faz, sendo permanente elaborado em meio à complexidade cotidiana a partir do ato de “ressignificar conteúdos”, por exemplo. Entretanto, a professora Moana destaca que a ressignificação de conteúdos na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais possui como elemento chave o posicionamento político e a resistência. Conforme a leitura do trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Moana** – Então, assim, o que a gente percebe, pensando no contexto da escola, é: primeiro que trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais precisa de um posicionamento político, e é isso que tem faltado em boa parte das escolas, seja da gestão, dos próprios professores. [...] O que eu quero dizer com tudo isso, né, esse desabafo, que a gente vai ter que ter muito intrínseco em nós a resistência. Porque se a gente não resistir a gente não vai aguentar. Nós não vamos aguentar a proposta curricular como tá. Nós não vamos aguentar o sistema como tá, que tem piorado.

Desse modo, percebe-se que, a despeito da forma como a identidade étnico-racial negra vem sendo inserida no currículo e no LD, como visto na seção anterior, as professoras e o professor buscam ressignificar o que é imposto, criando *políticaspráticas* para efetivar o trabalho com a EREER. Contudo, a elaboração curricular advinda da necessidade de efetivação dessa política depende mais de um posicionamento político por parte do(a) professor(a) do que da obrigatoriedade do ensino, o que tem se caracterizado como desafio, pois, como denuncia a professora, esse posicionamento tem faltado em grande parte das escolas, gestões e por parte dos professores. Assim sendo, desenvolver a EREER em sala de aula manifesta-se como um ato de resistência diante do que é imposto pelo sistema.

Nessa perspectiva, a efetivação das prerrogativas da Lei nº 10.639/2003 parece depender muito mais de um esforço individual do que coletivo, pois a realização de determinada tarefa, como o ensino da EREER, não se circunscreveria apenas a prerrogativas legais, mas dependeria da forma como os indivíduos concebem a EREER e se posicionam em relação a ela. Gomes (2011) reflete sobre essa realidade através do conceito de *enraizamento*. Para a autora, o conceito diz respeito à capacidade do trabalho com a referida lei e às diretrizes decorrentes desta tornarem-se parte do cotidiano escolar independente da atuação de um indivíduo, importando saber se as práticas pedagógicas são mais ou menos sustentáveis, ou seja, o grau de enraizamento destas.

No entanto, as narrativas apontam para o sentido de que a atuação individual dos atores escolares acerca da política derivada da lei seria a responsável por tornar a EREER sustentável no cotidiano escolar. Logo, as práticas pedagógicas desenvolvidas possuem pouca sustentabilidade, pois dependem de atores específicos para que sejam enraizadas no cotidiano escolar. Caso aquele(a) profissional deixe de fazer parte do quadro docente da escola, a sustentabilidade das práticas pedagógicas pode ficar cada vez mais restritas ou deixarem de existir. Fato evidenciado também na fala da Prof.<sup>a</sup> Aqualtune.

**Prof.<sup>a</sup> Aqualtune** - Mas, infelizmente, embora seja uma luta coletiva, quando se trata de educação depende muito do individual, do eu professor, do eu com o Livro Didático, do eu com a minha visão sobre o Livro Didático, com a minha visão sobre o currículo, com a minha visão sobre o sistema...

Nessa esteira, as professoras Aqualtune e Moana destacam que, em relação às questões étnico-raciais, as dificuldades também são expressas pelo sentimento de solidão e de

engessamento em relação ao trabalho com a EREER. Conforme pode-se constatar com a leitura dos trechos destacados a seguir.

**Prof.<sup>a</sup> Aqualtune** – Então, assim, quando fala dessas questões étnico-raciais, eu acredito que nós, que fizemos Uniafro, somos privilegiados. Só que muitas vezes quando a gente conversa sobre esses assuntos lá na sala dos professores, eles se sentem um pouco sobrecarregados e muitas vezes não concordam com a gente, os professores das outras áreas e às vezes até da mesma área que a gente, né. Então, assim, infelizmente, a gente muitas vezes se sente caminhando sozinha [...].

**Prof.<sup>a</sup> Moana** - Às vezes eu me sinto, eu vou compartilhar a fala da Prof.<sup>a</sup> Aqualtune, não da mesma maneira, mas aqui pensando em algo que ela colocou, às vezes eu fico pensando assim: “Poxa, eu já tenho de certa forma um conteúdo, né, várias reflexões...”, mas às vezes eu me sinto um pouco engessada. E aí esse engessamento não é só externamente. Também externamente. Mas se nós não tivermos aí posicionados assim, o tempo todo, a gente não faz essa discussão, *pesquisador*.

Desse modo, apesar das professoras e do professor possuírem formação e conhecimento acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula por força de lei, os sentimentos de solidão e de engessamento tornam-se um desafio, pois dependem, como a Prof.<sup>a</sup> Moana vem ressaltando, de um posicionamento político constante para que a discussão em torno da EREER faça parte do cotidiano escolar, o que também se caracteriza como um ato de resistência. Dessa forma, dependem de uma atuação individual para que a política reflita na prática curricular cotidiana.

### **5.3 Usos e consumo: “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor”**

Durante a roda de conversação que teve como tema gerador a palavra “Livro Didático”, surgiu a emblemática frase que intitula esta seção. Lembrada pela professora Moana, a frase dita por Circe Bittencourt, estudiosa do ensino de História e de Livros Didáticos, foi destacada para dar o tom deste momento.

Enquanto participava da roda de conversação e ressaltava a frase acima, a Prof. Moana também realizava algumas atividades domésticas, visto que os sábados pela manhã também são o único momento para muitas pessoas realizarem essas tarefas. Embora estivesse dividida em uma ou mais atividades, algo que a distância proporcionada pelo EaD<sup>32</sup> também possibilitou, tal fato não representou prejuízo para aquele momento, pois, além da participação assídua e o aprofundado teor das conversas, a realidade da professora também se caracteriza como a realidade de muitas(os) docentes. Desse modo, entre uma conversa e outra, enxurradas em uma

---

<sup>32</sup> Ensino a Distância.

pia compunham as discussões acerca da reflexão da forma que as *políticaspráticas* curriculares alteram os usos do LD de História no cotidiano da sala de aula desses docentes.

Para tecer essa conversa, lançou-se mão da *noção de consumo* de Michel de Certeau (1998), para referir-se aos atos cotidianos do homem (e da mulher) ordinário. nesse caso, representados pelo professor e as professoras participantes da pesquisa. O empréstimo do termo ancora-se no fato de que, como visto até o momento, esses docentes ressignificam suas ações e usam aquilo que lhes é imposto para consumo de outras maneiras, por vezes diferentes das regras de “consumo oficial”, como, por exemplo, o currículo, que não é simplesmente consumido enquanto “oficial”, mas construído nos cotidianos escolares.

Desse modo, as *políticaspráticas* discutidas na seção anterior ganham forma através dos modos de consumo das professoras e do professor em seus cotidianos. Como destaca a Prof.<sup>a</sup> Moana, apesar da importância do currículo oficial, o ato de intervir neste também pode conceituar currículo de outras formas, conforme a leitura do trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Moana** - Porque a gente aprendeu já outras coisas, a gente já aprendeu a ressignificar a proposta curricular. [...] É importante ter um currículo oficial? É importante. Desde que eu saiba que eu não vou ter como usá-lo da forma como ele está lá sem intervir, né. Então, essa nossa intervenção na sala, na proposta curricular, na hora de fazer a nossa sequência didática, na hora de fazer nosso plano de curso, tudo isso é importante e vai também se fazendo e se conceituando como currículo.

Dessa forma, nas práticas cotidianas, há uma invenção curricular marcada pelas intervenções realizadas pelos(as) docentes. Nesse sentido, sendo o cotidiano entendido como lugar de criação, invenção e antidisciplina, torna-se possível pensar outros currículos e usos a partir daquilo que é imposto. Mas, para entender os desvios ocorridos nos modos subjetivos de consumo em relação ao sistema de referência (currículo oficial), nos valeremos do conceito de *tática* de Certeau (1998). Segundo o autor, tática se caracteriza como o conjunto de ações dos sujeitos considerados mais “fracos” nas relações de poder, são as pequenas “astúcias” realizadas em momentos oportunos. Devido à não centralidade em meio às relações de poder, são quase invisíveis e dependem do jogo com os acontecimentos para transformar-se em ocasiões.

Como dito em passagens anteriores, o LD também acaba assumindo dimensões diferentes ao levarmos em consideração os usos que dele podem ser feitos a partir também da ampliação da noção de currículo. Desse modo, as intervenções realizadas pelas professoras e

pelo professor no modo de uso do currículo e do LD caracterizam-se por aquilo que Certeau (1998) denominou de *táticas*.

As táticas postas em prática no cotidiano das professoras e do professor para o trabalho com a ERER são evidenciadas através da forma como utilizam o currículo e o LD, transformando, por exemplo, o acontecimento sobre a escravidão em uma ocasião em que se falará sobre o assunto a partir das experiências de resistência dos sujeitos escravizados. Embora o LD seja fortemente marcado por aspectos negativos do período em questão, como as diversas práticas de tortura, a professora ressignifica o que é apresentado através da intervenção que realiza ao começar a aula falando da resistência à escravidão. Como pode-se observar na leitura do trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Moana** – O Livro Didático traz a escravidão lá, o africano escravizado apanhando no Pelourinho, né. As diversas formas de tortura e muito pouco sobre a resistência. Então, se eu começo uma aula falando da resistência é diferente do que eu começar a aula falando das formas de tortura, né.

Desse modo, apesar de o LD continuar a perpetuar discursos racistas e a representação de sujeitos escravizados como vítima, a intervenção que a professora ressalta na fala acima inverte essa perspectiva e transforma a aula em uma ocasião em que se iniciará tratando da temática a partir das resistências contra a escravidão, o que pode contribuir para uma construção positiva da identidade negra no momento em que subverte a perspectiva hegemônica de trato com o conteúdo. Desse modo, a Prof.<sup>a</sup> Moana ressalta que o LD continua a ser um recurso didático que deve ser utilizado em sala de aula, mas que necessita se questionar o que será usado dele.

**Prof.<sup>a</sup> Moana** - Vamos usar o livro? Vamos! Mas o quê que nós vamos usar do livro, né? Então, eu acho que essa é a real discussão. O que fazer com esse livro? Porque ele tá lá na escola, a biblioteca tá cheia dele, né. E aí, o professor, claro não precisa usar só o livro, não deve usar só o livro. Mas de vez em quando ele é um recurso, né.

Apesar disso, as narrativas se dividem entre as práticas que usam o LD como recurso e defendem a sua utilização e as que não o utilizam. Esta última, levada a cabo pela Prof.<sup>a</sup> Dandara, argumenta a não utilização do LD partindo da experiência enquanto aluna, em que os estudantes eram feitos de “copiadores de texto” e posteriormente enquanto professora como escolha didática, autonomia desta em relação ao trabalho docente, conforme o trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** – [...] Então, vou falar da minha experiência, né. Começando... vou falar primeiro da minha experiência de estudante até eu chegar como professora. [...] Então, assim, penso que o de vocês também, até do *pesquisador* que é mais novinho, eu acho que ele ainda teve um acesso diferente do que a gente teve, né. A gente levava o livro pra encapar e tal, final do ano devolvia pra escola, aquela coisa toda, né. Então, assim, eu lembro que os professores usam muito, e o que eu achava ridículo e que eu falei assim “Se um dia eu for professora, eu não vou fazer isso”. A gente tinha o livro, e principalmente de história, eu detestava, professor pegava o texto que tava no livro e copiava no quadro. Então, assim, fazia da gente copiador de texto, eu falei “Não gente, isso aí tá aí, não tem necessidade”, naquela época eu já pensava assim, tá. Aí quando eu voltei, né, fui ser professora, eu evitava usar Livro Didático, não vou mentir. Eu pegava os meus textos, eu mesma dava um jeito de imprimir outros textos, né, pra levar, pra trabalhar. E eu trabalhava muito na perspectiva do diálogo e de ouvir a turma, sabe. E aí eles até me questionavam assim: “Professora, mas a senhora não vai usar o livro? Tem que copiar o texto! A professora tal fazia assim”. Aí eu falava assim “Oh, é assim oh, cada professor tem a sua autonomia, então, assim, eu trabalho diferente da outra professora, né”. [...] Aí eu falava pra eles assim: “Eu não estou aqui pra fazer vocês copiadores de textos, estou aqui pra gente dialogar, né, pra ouvir vocês”, porque a gente, levando o texto impresso, a gente tem mais tempo pra discutir, pra ouvir vocês e vocês falarem sobre. Porque a gente perdia muito tempo copiando texto, sabe, e eram só 50 minutos. [...] Ou então quando eu usava o livro, eu pedia pra eles abrirem na página tal e a gente fazer leitura compartilhada.

A escolha metodológica representada pela não utilização do LD implicava na tarefa da professora produzir o próprio material didático através de textos impressos. Entretanto, como argumenta a Prof.<sup>a</sup> Dandara, a escolha que a autonomia que cada professor possui facilitava o seu trabalho, embora gerasse espanto por parte dos estudantes que estavam acostumados com outra forma de uso do LD. Todavia, a professora Dandara não se encontra na mesma modalidade de ensino do momento relatado anteriormente, entretanto, continua a não usar o LD como recurso em suas aulas. De acordo com a professora, a não utilização do LD deriva de posicionamento político referente à educação infantil, conforme o trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** - [...] Na educação infantil, existe, né, existe Livro Didático. Porém, nós, politicamente, lutamos pra não usar, pra respeitar a nossa liberdade, né. Então, assim, a gente tem essa questão como um ato político mesmo, de não usar Livro Didático na educação infantil.

As recentes mudanças ocorridas no âmbito do PNLN, em 2017, por meio do Decreto nº 9.099 trouxeram como novidade a expansão do LD para outros componentes curriculares e segmentos da educação, atingindo também a educação infantil. No entanto, essas mudanças e a inclusão dessa etapa de ensino no programa geraram críticas quanto à necessidade do LD, fato que resulta na não utilização do livro na educação infantil como posicionamento político por parte de alguns professores em respeito àquilo que a professora Dandara define como liberdade de ensino.

Por outro lado, em relação às narrativas que defendem a utilização do LD como recurso, ancoram-se no argumento de que, apesar das lacunas do livro, pode-se utilizar o “silenciamento” do LD em relação a determinadas temáticas como recurso, ponto de partida para outras reflexões. Como o Prof. Mandela destaca na fala abaixo.

**Prof. Mandela** – [...] então, sobre o livro, né. Olha, eu sou um defensor do Livro Didático. No sentido de que dá importância de utilizar o Livro Didático. Se alguém me perguntasse assim, uma pergunta bem radical, que falasse: “Você é a favor da permanência ou da extinção do Livro Didático na escola?”. Eu falaria sem pensar, da permanência, né. Porque as lacunas do livro, né, a forma preconceituosa que ele, às vezes, ele traz determinados temas, não apenas da Educação Étnico-racial, mas a questão da mulher, questão de gênero e tal. Isso nunca me impediu de trabalhar com ele e de trazer essas questões, né, partindo do silenciamento.

Nesse sentido, as narrativas docentes expressam o entendimento de que, apesar da estrutura racista de um livro, ele pode se tornar um aliado. Entretanto, a professora Dandara destaca que isso depende do posicionamento do(a) professor(a) em trabalhar de uma forma adequada, evitando a reprodução de estereótipos tão comuns no cotidiano escolar. Como pode-se observar no trecho a seguir:

**Prof.<sup>a</sup> Dandara** - [...] porque eu posso muito bem usar um livro que tem toda essa estrutura racista que a gente sabe que é o que prevalece. Se eu tiver o conhecimento adequado e souber trabalhar, até um livro que tem toda essa estrutura racista, ele pode ser um aliado. Mas se eu souber trabalhar e se eu tiver a formação adequada. Porque senão, eu só estarei reforçando estereótipos, que é isso que a estrutura quer, que o sistema quer.

Desse modo, apesar das narrativas dividirem-se entre a utilização do LD como recurso e o não uso como alternativa didática ou política, o professor e as professoras entendem a importância de utilizar o livro de maneira oportuna a partir também de uma formação adequada para que não haja o reforço de estereótipos no cotidiano escolar.

Entretanto, para que ocorra a utilização adequada do LD, as professoras e o professor destacam a importância da formação, possuir conhecimento sobre a temática e entender a importância desta. No caso deste grupo, a formação continuada proporcionada pelo curso Uniafro fez com que, nas palavras do Prof. Mandela, “Depois que a gente fez o curso da Uniafro, a gente, pelo menos eu comecei a enxergar as coisas por um outro ângulo, por uma outra maneira, né.” O impacto do curso ocorreu não apenas no aspecto profissional circunscritos ao trabalho docente, mas também pessoal, como, por exemplo, em termos de autodeclaração. Ainda assim, como destaca a Prof.<sup>a</sup> Aqualtune, estes fazem parte de um grupo privilegiado,



tendo em vista que essa formação ainda não é uma realidade entre todos os professores e professoras da rede.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste momento, nos despedimos com algumas considerações acerca do que foi explanado ao longo dessa trajetória e compartilhando as expectativas abertas para o horizonte com esta pesquisa. Inicialmente, as escolhas tomadas, no decurso da trajetória denominada *estarsendo*, evidenciam um caminho marcado por possíveis possibilidades investigativas, possíveis diálogos, possíveis metodologias, possíveis resultados e considerações. Consciente de que a realidade apresentada representa apenas um fragmento do que é ou pode vir a ser a compreensão acerca do modo como docentes especialistas em EREER compreendem a inserção da identidade étnico-racial negra nos LD de História e os possíveis impactos dessa inserção nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas.

Neste caminho, o LD revelou-se como objeto cultural complexo, artefato que carrega valores e ideologias que podem contribuir positiva ou negativamente com a construção de identidades, muito embora seja válido ressaltar que, no âmbito escolar, não seja o único responsável por isso, posto que o cotidiano se revela como realidade enigmática. Entretanto, o LD de História possui especial destaque na forma que determinados conteúdos são inseridos, em vista do potencial poder de representação do passado e de seus sujeitos.

Nesse sentido, os movimentos sociais negros, plurais em concepção e composição, há muito vêm denunciando a forma como seus antepassados, suas culturas e histórias tem sido retratada em textos didáticos. O tratamento discriminatório referente às populações negras em materiais didáticos tem sido demonstrado em pesquisas sobre a temática, desde a década de 1950, de acordo com Silva (2008), o que contribuiu na mobilização dos movimentos negros, intelectuais e militantes vinculados às questões étnico-raciais a tensionarem o Estado, influenciando na elaboração de políticas que objetivem a eliminação de discriminações raciais. Desse modo, algumas vitórias foram conquistadas, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar.

Todavia, a referida lei enquanto instrumento normativo por si só não garante a aplicabilidade das prerrogativas presentes nela, por essa razão outros dispositivos decorreram desta para auxiliar em sua efetivação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais dispositivos devem ser levados em consideração pelas editoras produtoras de materiais didáticos e pelas avaliações realizadas pelo PNLD. Todavia, aparentam não ser suficientes para refletirem mudanças mais substanciais nos cotidianos escolares.

Ao longo desta trajetória, constatou-se que, enquanto maior e mais antiga política de distribuição de materiais didáticos existentes no país e no mundo, a política de Estado representada pelo PNLD continua a aprovar livros para uso em sala de aula com a permanência de hierarquias raciais, vinculando personagens negras a papéis estereotipados e estigmatizados, tornando o LD, por consequência, em um veículo de desigualdades sociais e raciais. O percurso histórico do programa tem demonstrado que políticas, de um modo geral, não possuem perspectiva linear, pois são marcadas por avanços e retrocessos muitas vezes influenciados por gestões governamentais.

Por outro lado, Políticas de Promoção de Igualdade Racial (PPIR) como o curso de formação continuada “Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial nas Escolas” tem produzido alguns efeitos, visto que a presença de egressos do curso em ambiente escolar tem acarretado uma maior efetivação das prerrogativas da Lei nº 10.639/2003 e do conjunto de dispositivos legais decorrentes desta.

Nesse sentido, os estudos nos/dos/com os cotidianos têm possibilitado descortinar aspectos da realidade escolar por meio da investigação das práticas cotidianas, aqui representadas pelas *políticaspráticas* curriculares tomadas a cabo pelo professor e professoras participantes da pesquisa. Desse modo, algumas possíveis respostas foram traçadas para o problema de “Como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas? ”.

Para tanto, partiu-se da roda de conversação como elemento metodológico no esforço de atingir os objetivos delineados para esta pesquisa. Acerca desse empreendimento, as rodas de conversação tornaram-se uma potencialidade para a pesquisa, uma experiência que proporcionou outras maneiras de fazer ciência, pensar escola, currículo, ERER, política... em

uma perspectiva coletiva de construção de outros significados, tentando a compreensão das vozes aqui expressas pelas narrativas docentes. Entretanto, foi algo bastante desafiante, pois a forma de fazer pesquisa imposta pelo paradigma da ciência moderna ainda se encontra bastante enraizada, inclusive no fazer científico deste pesquisador.

Todavia, aqui vão algumas considerações acerca dos movimentos realizados por esta pesquisa. Sabe-se que a identidade é uma realidade intrínseca às sociedades humanas, e a sua construção é permeada por vários contextos, assim como por relações de poder. Nesse aspecto, como vem destacando Gomes (2005), a escola torna-se responsável socialmente pela construção das identidades, em especial da identidade negra. Entretanto, a escola também é atravessada por outros contextos, inclusive raciais, que, por sua vez, também podem influenciar na constituição identitária de estudantes negros(as).

Nesse contexto, chega-se ao reconhecimento das formas como a identidade étnico-racial negra está inserida nos Livros Didáticos de História a partir da perspectiva de docentes especialistas em EREER. As narrativas docentes apontam para o sentido de que, apesar dos avanços e das mudanças provocados com a implementação da Lei nº 10.639/2003, a forma como a identidade negra é inserida no LD de História continua a reproduzir estereótipos, hierarquias raciais, discursos racistas e eurocêntricos que contribuem para uma representação negativa do continente africano e a vinculação de personagens negras a sujeitos escravizados sob uma perspectiva de silenciamento.

No entanto, a forma como vem sendo inserida a identidade étnico-racial negra nos LD de História não tem impedido o professor e as professoras de trabalharem a EREER em sala de aula, visto que através de suas *políticaspráticas* curriculares cotidianas, formas de interferir e ressignificar o currículo expandem a compreensão dele para além de um documento prescrito, tornando-o uma produção cotidiana. Nesse aspecto, o currículo oculto revela-se como uma possibilidade para a positivação da identidade negra por meio de práticas cotidianas em diálogo com a EREER. Entretanto, como ressaltam as narrativas, existem alguns desafios nesse contexto, dentre eles, os sentimentos de solidão e engessamento em relação à temática, visto que nem todos os atores escolares entendem a importância das discussões em torno da temática. Nesse sentido, para que ocorra uma efetivação das prerrogativas da lei e dos dispositivos decorrentes desta faz-se necessário um constante posicionamento político intrínseco ao sentimento de

resistência. Todavia, estes vinculam-se mais à dependência de atuações específicas, ou seja, um esforço individual, do que um trabalho coletivo, tornando as práticas pedagógicas referentes à EREER com pouca sustentabilidade no cotidiano escolar.

Desse modo, com a reflexão das formas como as *políticaspráticas* curriculares alteram os usos do LD de História, as narrativas docentes revelaram que existem diferentes *táticas* para o trabalho com a EREER e o LD em sala de aula, modos de consumo que envolvem o uso do LD, assim como a não utilização deste, pois a despeito da forma como a identidade negra é inserida no LD de História, o professor e as professoras se utilizam de *táticas* decorrentes de suas *políticaspráticas* para tornar o LD em um recurso didático possível, um aliado, desviando-se do sistema de referência e criando outras possibilidades de consumo. Entretanto, as narrativas destacam a importância da forma de abordagem da temática, pois para que ocorra de uma forma efetiva depende de uma formação adequada. Nesse aspecto, vale destacar a importância que o curso Uniafro, enquanto política de formação continuada, teve para os *sujeitos/atores* da pesquisa. Embora a formação de professores não seja o aspecto central das discussões aqui empreendidas, esta revela-se como de fundamental importância para o trabalho com a EREER.

Dito isso, este trabalho tentou contribuir com as discussões acerca das relações étnico-raciais, possuindo como foco o artefato cultural representado pelo LD de História, mais especificamente a perspectiva de docentes especialistas em EREER acerca da inserção da identidade étnico-racial negra no LD. Assim, tentou-se contribuir com a produção científica no campo da Educação acerca da temática, diminuindo a desigualdade de produções acadêmicas no país, especialmente na região Norte, em uma perspectiva politicamente situada.

Nesse sentido, a pesquisa trilhou diversos caminhos e lança para a posteridade possibilidades investigativas a partir do que foi posto. Nesse horizonte, estima-se o crescimento da perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos como possibilidade de compreensão dos fragmentos que representam a realidade, valorizando as práticas cotidianas, as pequenas astúcias e táticas dos sujeitos ordinários, dos cotidianos escolares, tornando-se possível a escuta de outras vozes. Desse modo, a roda de conversação apresenta-se como metodologia possível para construção de outros significados a partir das várias vozes presentes nesses cotidianos, atingindo outros sujeitos e atores escolares, como docentes, gestores e, principalmente,

estudantes. Nesse aspecto, atenta-se também para os outros artefatos escolares e práticas pedagógicas passíveis de investigação por meio dos estudos cotidianistas.

Por fim, a trajetória construída durante este caminho revela as infinitudes de possibilidades abertas às escolhas. Apesar dos desafios encontrados, os “acidentes de percurso” e as bem-aventuranças constituíram o fazer científico e político deste pesquisador. Enquanto “flecha lançada”, espera-se contribuir com a luta antirracista, construir um saber social e politicamente relevante, abrir possibilidade para outras compreensões e perspectivas de estar e ser na educação, levando em consideração o provérbio africano do povo Akan de que "Aquele que não sabe, pode aprender sabendo".

## REFERÊNCIAS

AQUALTUNE (séculos-XVI-XVII). 2021. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/africanas/aqualtune-seculos-xvi-xvii/> . Acesso em: 18 nov. 2021.

ARRAES, J. **Aqualtune**: princesa no congo, mas escrava no Brasil. 2016. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/aqualtune-princesa-no-congo-mas-escrava-no-brasil/> . Acesso em: 18 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **E Dandara dos Palmares, você sabe quem foi?** 2014. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/?amp=1> . Acesso em: 18 nov. 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Institui no Ministério da Educação e

Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Brasília, 4 out. 1966. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acessado em 25 de mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.288/2010**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial;

altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro

Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 25 de mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> . Acesso em: 31 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o

Programa Nacional do Livro e do Material Didático Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm) . Acesso em: 25 mar. 2021.

CAIMI, F. E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-

educativos emergentes. **Revista História Hoje**, Brasil, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. Disponível

em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465> . Acesso em: 31 mar. 2021.

CARVALHO, Diana. **Nelson Mandela: quem foi, onde nasceu, quando foi preso e outras dúvidas**. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nelson-mandela-quem-foi-onde-nasceu-quando-foi-presos-e-outras-duvidas/> . Acesso em: 18 nov. 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CLAUDINO, L. **Precisamos falar sobre Dandara dos Palmares**. 2018. Disponível em: <https://laizclaudino.medium.com/precisamos-falar-sobre-dandara-dos-palmares-849429bfcfb5> . Acesso em: 18 nov. 2021.

DYBAX, V. Cultura africana por meio dos símbolos gráficos Adinkra. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de PDE – Produções Didático-Pedagógicas (Cadernos PDE, vol. II)**, Governo do Estado do Paraná - Secretaria de Educação, 2016.

FERRAÇO, C.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 79, p.257-272, jul. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s01013302002000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s01013302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 25 jan. 2020.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, N. L. (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2011.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011> . Acesso em: 12 abr. 2021.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. 2018, 132 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. 2018a.

\_\_\_\_\_. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanias e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, p. 23-45, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018b.



HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MÜLLER, T. M. P.; MOREIRA, I. S. Livros Didáticos. In: SILVA, P. V. B.; REGIS, K. e MIRANDA, S. A. (Orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l.: s.n.], 2004.

OLIVEIRA, G. S. **Programa Nacional do Livro e material didático: o processo de seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2020.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-22, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984> . Acesso em: 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, W. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. – 6ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M.; RIBEIRO, T.; RODRIGUES, A. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 68-87, 9 set. 2017. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.9748>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748> . Acesso em: 08 jun. 2021.

RODRIGUES, A. Conversas, currículos e cotidianos: possibilidades de *práticaspolíticas* curriculares. In: GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. (org.). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&tlng=pt) . Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, W. O. **Relações Raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, P. V. B.; REGIS, K. e MIRANDA, S. A. (Orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.39, n.1, pp.127-143, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 05 abr. 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCOUTO, L. **Moana e o Longo Processo de Ressignificação do Conceito de Princesa na Cultura Pop**. Disponível em: <http://nodeoito.com/moana-ressignificacao-princesa/> . Acesso em: 18 nov. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, 12 jul. 2014. Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR.

ZEIGER, C. **Nea onnim no sua a, ohu: simbologia adinkra**. Simbologia Adinkra. 2012. Disponível em: <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/nea-onnim-no-sua-ohu-simbologia-adinkra.html> . Acesso em: 21 maio 2021.

## ANEXOS:

### ANEXO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ALMEIDA, P. C. **A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 – 2015):** uma reflexão histórica, social e literária' 16/05/2017 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2017.

CAMARGO, R. M. **Diversidade étnico-cultural no currículo:** ações para formação de professores realizadas por dois núcleos de estudos afro-brasileiros paulistas (2003-2013)' 21/08/2015 122 f. mestrado em educação: história, política, sociedade instituição de ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo biblioteca depositária: PUC/SP, 2015.

COSTA, W. N. NA. **Sociologia em “mangas de camisas”:** representação do negro brasileiro nos livros didáticos.' 10/07/2017 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS, 2017.

FERRARI, A. R. S. **A África e os africanos em livros didáticos de história:** entre prescrições e realizações.' 09/12/2016 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II, 2016.

FILHO, I. P. E. **As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio:** ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista' 17/02/2020 309 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG, 2020.

FRANCOSO, F. G. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo'** 13/04/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined, 2017.

GUIMARÃES, T. M. S. **Arte africana e afro-brasileira em livros didáticos em escolas públicas de educação básica, Uberaba, MG (2011-2013)'** 27/03/2015 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2015.

KACZMAREK, M. D. V. **A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de história'** 04/05/2016 146 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2016.

MACIEL, L. V. **Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das políticas educacionais'** 08/03/2019 184 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined, 2019.

MONTEIRO, E. L. B. S. **História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Ladário-MS.** 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campus do Pantanal, Corumbá, 2015.

PACINI, H. F. **O silêncio de griot: as representações da escravidão africana nas aulas de História no Ensino Fundamental'** 10/11/2016 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP, 2016.

ROLANDI, V. F. **Reconhecimento intersubjetivo e ocultação ideológica: reflexões sobre a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira nos livros aprovados no PNLD-2014 de Língua Estrangeira Moderna.'** 19/02/2016 208 f. mestrado em educação instituição de ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas biblioteca depositária: undefined, 2016.

SANTOS, J. A. **Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio'** 30/08/2017 117 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined, 2017.

SANTOS, J. F. **As representações dos negros e negras nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas no Estado de São Paulo.'** 28/11/2016 213 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

SILVA, I. S. **Rememoração de estudantes negros(as) do Ensino Fundamental sobre personagens negros em Livros Didáticos'** 27/09/2019 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR, 2019.

SILVA, M. A. **A literatura de expressão africana presente em livros didáticos do Ensino Médio'** 11/12/2017 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS, 2017.

SILVA, M. F. **O romper do silêncio discriminatório no livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais'** 30/07/2020 216 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR, 2020.

SILVA, N. C. **O SENHOR OCULTO Racismo nos Materiais Didáticos de História no Ensino Médio'** 30/06/2017 271 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli, 2017.

VIANA, R. C. G. **Representações imagéticas do negro na coleção saber e fazer História: mudanças e permanências à luz da lei no 10.639/03 ' 09/08/2017** 192 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP, 2017.