

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 8º E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE ETHNIC-RACIAL ISSUE IN THE 8TH AND 9TH GRADE HISTORY TEXTBOOK

Gustavo Donizete da Matta Ferreira¹
<https://orcid.org/0000-0002-0018-3084>

Fernanda Telles Márques²
<https://orcid.org/0000-0001-5943-3255>

Resumo:

O Estatuto da Igualdade Racial (EIR) ratificou a obrigatoriedade de se incluir nas redes de ensino pública e privada o estudo da história geral da África e da população negra brasileira. Essa legislação, em vigência desde 2010, veio a preencher uma lacuna da legislação antecessora ao impor ao Poder Executivo a obrigação tanto de fomentar a formação de professores quanto de garantir a elaboração de material didático condizente com a empreitada. Desta feita, o artigo tem como objetivo analisar a coleção de livros de História das séries finais do Ensino Fundamental II adotada pela rede municipal de Uberaba (MG), para verificar *se e como* foi incorporado o disposto no EIR. Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental desenvolvida em abordagem qualitativa, pela qual se constatou que o descompasso entre textos e imagens faz com que o material em questão pouco contribua para a necessária ressignificação da participação do povo negro na construção do país.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; livro didático; ensino de História; educação básica.

Abstract:

The Racial Equality Statute (EIR) ratified the obligation to include in the public and private education network the study of the general history of Africa and of the Brazilian black population. This legislation, from 2010, has filled a gap in the previous legislation, by imposing on the Executive Branch the obligation to foster the initial and continued training of teachers and to ensure the development of didactic material consistent with the undertaking. Thus, the objective of this article is to analyze the collection of history textbooks for the final grades of elementary school II adopted in the municipal system of Uberaba (MG), to verify *if and how* the provisions of the EIR were incorporated. This is a bibliographic and documentary research developed in a qualitative approach, through which it was verified that the mismatch between texts and images

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, Procurador do Município de Uberaba. Uberaba, MG, Brasil.

² Cientista social com pós-doutorado em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Uberaba, MG, Brasil.

made the material in question contribute little to the necessary re-signification of the participation of black people in the construction of the country.

Keywords: education of ethnic-racial relations; textbook; History teaching; basic education.

INTRODUÇÃO

Em 1977, em Lagos, na Nigéria, durante o Festival Mundial de Artes e Cultura Negra – FESTAC, o dramaturgo e ativista dos direitos das populações negras brasileiras Abdias do Nascimento denunciou ao mundo motivos que tornavam urgente a inclusão da história da África nos currículos escolares. Era preciso criar estratégias para o enfrentamento da negação do povo negro, algo historicamente enraizado na sociedade brasileira.

Decorridas décadas desde aquele grito de protesto, ocorrido ainda em meio a um Estado de exceção, sobreveio a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, o que se fez, em grande medida, graças à atuação do movimento negro.

Pesquisas como as de Gomes e Rodrigues (2018) destacam que a educação sempre foi pauta do movimento negro, não se tratando de preocupação recente. Ainda que as idiosincrasias da realidade racial brasileira tenham ficado mais nítidas a olhos internacionais na passagem para os anos 80, essa é uma história de luta cujas origens remontam ao próprio processo de escravização.

Para compreendermos a importância de se trabalhar também a história e a cultura do povo negro na educação escolar, cabe ter clareza da profundidade dos malefícios causados pela escravidão. As consequências da subjugação histórica do povo negro podem ser sentidas nos dias atuais, como demonstram trabalhos de Mortari (2016) e Paredes (2016), nos quais se destaca que a negação da contribuição dos africanos e de seus descendentes é fator de exclusão e reprodução de desigualdades sociais.

Nessa toada, visando romper com o estereótipo sobre a África e seu povo, o Estatuto da Igualdade Racial, instituído em 2010, ratificou a obrigatoriedade já prevista na Lei Federal 10.639/2003 de se incluir nas redes de ensino pública e privada o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil. A inovação dessa nova legislação está em obrigar o Poder Executivo a fomentar a formação inicial e continuada de professores e a zelar pela elaboração de material didático específico, que contribua efetivamente para a ressignificação do papel do povo negro na construção da história do país. (FERREIRA, 2021).

Isso posto, o artigo se origina das seguintes questões condutoras: pode-se dizer que, nos livros didáticos de História do ensino fundamental II adotados pela rede municipal de Uberaba, MG, foi superada a perspectiva que apresenta o povo negro e afro-brasileiro sempre em uma condição de inferioridade? Caso sim, isso poderia ser constatado igualmente nos textos e nas imagens apresentadas por referido material?

Para responder a essas questões, além de analisar dois volumes (8º e 9º ano) da coleção “Araribá mais – História”, adotada pela rede em questão nos anos de 2019 e 2020, contamos com

contribuições de Gomes (2002, 2011), Gomes e Rodrigues (2018), Munanga e Gomes (2004), Munanga (2005, 2010, 2015), entre outros e outras.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, desenvolvida em abordagem qualitativa conforme o entendimento de Lüdke e André (1986). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de buscas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Portal de Periódicos e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Quanto à pesquisa documental, esta esteve presente em dois momentos do processo de investigação: na análise de documentos necessários à compreensão da temática, e no trabalho com os livros didáticos, aqui entendidos também como documentos de uma época. Para tal análise, recorreremos a elementos da análise categorial-temática, tendo como referência o trabalho de Campos (2004).

O DIREITO À IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

Para entendermos as linhas gerais da atual conjuntura das relações étnico-raciais no Brasil, partimos da análise da evolução da legislação que positivou o direito à igualdade e reconheceu a participação dos negros na construção da sociedade brasileira. O estudo do processo de construção paulatina desses direitos desvelou o protagonismo do movimento negro na luta pela inclusão social, pela visibilidade do negro no mercado de trabalho e na educação, e o reconhecimento de sua cultura como um dos destacados elementos indutores da pluralidade que nos constitui.

O processo de redemocratização do Brasil se mostrou propício à conquista desses direitos, tendo como ponto culminante a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, o que representou a celebração de um novo pacto social no qual são cristalizados não apenas direitos e deveres, mas também os valores fundamentais representativos dos anseios de todos os cidadãos vinculados ao Estado brasileiro (JUSTEN FILHO, 2002).

Foi nesse cenário, de cristalização de valores fundamentais em nossa sociedade, que tomaram seus lugares “novos” atores sociais, assim chamados por autores como Wolkmer (2001), por terem fomentado a formulação de “novos direitos”: negros, quilombolas, indígenas, população do campo, população LGBTQIA+, pessoas com deficiência, entre outros/as. Essa participação vigorosa da sociedade no debate político rendeu à Carta Magna o título de “Constituição Cidadã” (FERNANDES, 1989).

Não obstante nossa Constituição Federal apresentar também um viés neoliberal, como se vê nos artigos 170 e seguintes, que tratam da ordem econômica, o fato é que os fundamentos do Estado Brasileiro são marcadamente vinculados ao Estado de Bem-Estar Social, como se pode verificar pelos artigos 1º, 3º e 5º e também no preâmbulo, categórico quanto a isso.

Em relação especificamente à questão étnico-racial, Gomes e Rodrigues (2018, p. 930), que destacam que “negras e negros organizados politicamente no Brasil sempre reconheceram que a luta contra o racismo não poderia acontecer separada da luta pela democracia”, alertam que, mesmo tendo havido avanços nas tratativas das questões raciais na nova ordem constitucional, estes ficaram muito aquém do esperado. Temas de grande importância, como as ações afirmativas, acabaram sendo relegados pelo Poder Constituinte, o que se deu, em grande parte, com base no mito da democracia racial. (GOMES; RODRIGUES, 2018).

Por outro lado, uma das maiores conquistas da Constituição de 1988 foi erigir o princípio da igualdade como eixo central da ordem constitucional, impondo ao Estado o dever de combater a mentalidade segregacionista que aparta a sociedade em camadas e estratos baseados em aspectos étnico-raciais.

Esses avanços em matéria de direitos fundamentais, associados à pressão do movimento negro³, propiciaram a aprovação da Lei Federal nº 12.288 (BRASIL, 2010), que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial - EIR, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de direitos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial (FERREIRA, 2021).

Assim, como a abolição da escravidão não integrou os negros à sociedade excludente, recusando-lhes a plena cidadania, o Estatuto da Igualdade Racial, após longo debate político, era aguardado tal como uma “Segunda Abolição”. Contudo, a descaracterização de grande parte do projeto original do EIR fez com que o documento fosse recebido com um misto de alegria e frustração (MUNANGA, 2010).

O que se verifica, ao final, é que o EIR não encerrou a luta por inclusão social e igualdade de oportunidades, mas apenas possibilitou o início de um novo ciclo de disciplinamento das relações étnico-raciais. Isso porque não basta assegurar no plano metafísico da legislação o direito à igualdade racial; cumpre promover ações efetivas que diminuam a distância que ainda separa o direito formalmente declarado da realidade da discriminação racial vivenciada na pele pelo povo negro.

As ações de efetivação dos direitos passam necessariamente pela educação, como catalisador deste direito assegurado. Desta feita, quando a novel legislação ratificou a exigência de se implantar o ensino da história africana e afro-brasileira no currículo escolar, passou-se a esperar, do livro didático, que atendessem à urgente ressignificação da participação dos negros na própria história brasileira. Afinal, como estratégia para o enfrentamento do racismo, a lei determinou o direito à justa abordagem sócio-histórica e cultural de grupos silenciados pela história eurocentrada, em destaque negros e indígenas. Grupos estes a não mais serem representados da forma estereotipada como até recentemente o eram.

QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E DIRETRIZES CURRICULARES

Para apresentar como se delinea, no campo curricular, a Educação das Relações Étnico-Raciais, ou simplesmente ERER, nos voltamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2004), e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Entendemos os PCNs e a DCNs como importantes ferramentas pedagógicas para introduzir no cotidiano escolar o debate acerca das relações étnico-raciais, por vezes invisibilizadas ou desqualificadas pelo discurso da mestiçagem que se entremeia ao mito da democracia racial.

Os PCNs de História, que fazem parte de uma coleção de documentos elaborados no final dos anos 90, orientam a abordagem de elementos culturais dos diferentes grupos que constituem a

³ Verificada em vários momentos, e mais notadamente na Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, ocorrida em 1995 – reforçada, ainda, pela Conferência de Durban, de 2001.

sociedade brasileira, mostrando a importância de se trabalhar também questões atinentes à produção social da identidade e da diferença (MÁRQUES, 2022b). Isso torna o ensino de História um cenário propício para a abordagem das diferenças étnico-raciais e culturais, algo a ser feito considerando tanto a história do “outro” quanto a produção social do “nós”.

No tocante ao quarto ciclo do Ensino Fundamental – ao qual se referem os livros didáticos que serão analisados adiante, os PCNs apontam, entre os objetivos, que os estudantes devem tornar-se aptos a “[...] reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais; identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo” (BRASIL, 1998). Para isso, o eixo temático proposto para o quarto ciclo aborda a “História das representações e relações de poder”, o que é feito a partir de dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

A importância do eixo temático referente à “História das representações e das relações de poder” está na possibilidade de o aluno do quarto ciclo apoderar-se de conhecimentos de momentos históricos e suas singularidades, o que favorece o estudo das relações de semelhança, diferença, permanência e transformações entre diferentes épocas e estudos de processos contínuos e descontínuos. Em relação ao subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, espera-se que sejam abordados, entre outros assuntos, as revoltas e resistências de escravizados (quilombos, Palmares, Revolta dos Malês etc.), as lutas pelo fim da escravidão, o mito da confraternização étnica e cultural e finalmente o movimento de consciência negra como parcelas do processo histórico de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, abordando seus confrontos, suas lutas, as guerras e as revoluções. Por seu turno o subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” propõe a abordagem da escravidão e a luta pela liberdade como assuntos pertinentes à questão da cidadania na História (BRASIL, 1998; FERREIRA, 2021).

Passando às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, nos voltamos ao Parecer CNE/CP 03/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constatando a evolução de status dos normativos para educação das relações étnico-raciais de simples documento: de referência curricular a um documento de aplicação obrigatória aprovada por lei.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de trâmite e aprovação conturbada, constatamos que a mesma pouco acrescentou acerca da educação para as relações étnico-raciais no componente curricular de História para o Ensino Fundamental. Nas séries finais, a Base trata a questão do negro, do racismo e outras correlatas ao tema apenas periféricamente, deixando perceber, em algumas passagens, que o conceito de cidadania nela presente é superficial: recorre-se a uma noção pasteurizada de tolerância sem que sejam explicitados os direitos e deveres de todos e de cada um, bem como a importância da participação política.

Por derradeiro, nos voltamos às Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, referentes ao ensino de Ciências Humanas nos componentes de História, Geografia e Ensino Religioso para o Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, que servem como guia ao educador da rede pública municipal e se apresentam como instrumento normativo assecuratório do direito de aprender do aluno (UBERABA, 2014).

As Matrizes Curriculares da rede municipal de Uberaba se compõem de quatro categorias: 1) eixos estruturantes, 2) objetos de conhecimento, 3) direitos de aprendizagem e 4) condições didáticas. Mesmo tendo sido elaboradas em 2014, os eixos estruturantes e objetos de conhecimentos previstos no documento não estão em desalinho com as unidades temáticas de História estabelecidas pela BNCC.

Interessante notar que a proposta da Matriz Curricular local é justamente expandir as condições didáticas, sendo que para isso exorta os educadores ao poder-dever de ampliá-las de acordo com sua própria criatividade, observando a necessidade de cada educando e segundo as possibilidades de cada unidade escolar (UBERABA, 2014). Contudo, considerando que, embora não seja o único, o livro didático ainda é o principal recurso utilizado pelos docentes da educação básica, resta verificar, como recomendam os PCNs, sua qualidade, sua coerência e “eventuais restrições em relação aos objetivos educacionais propostos” (BRASIL, 1998, p. 67).

O LIVRO DIDÁTICO COMO CAMPO DE PESQUISA

Ao tomarmos o livro didático como campo de pesquisa, partimos do entendimento de que o livro não é um elemento neutro, conforme apontado por Bittencourt (1993).

Ao mapearmos o estado do conhecimento produzido no período 2010-2018 sobre a abordagem de questões referentes à igualdade racial e ao povo negro e afro-brasileiro em livros didáticos de História, constatamos que, muito embora o Estatuto da Igualdade Racial imponha o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, esta se encontra longe de ser implementada na amplitude e profundidade necessárias à ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas presentes na sociedade brasileira.

Conforme sintetizado por Cassiano (2007), com o processo de redemocratização do país, ocorrido a partir de 1985, foi implantado o PNLD, então chamado de Programa Nacional do Livro Didático, que tinha o propósito de centralizar na esfera de competência da União a produção e distribuição contínua e massiva desse recurso. Porém, foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que o PNLD se legitimou com a garantia de destinação de recursos e com alterações substanciais, dentre elas, a universalização da distribuição dos livros no Ensino Fundamental e a avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos.

Já no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a universalização do acesso ao livro didático, que alcançava apenas o Ensino Fundamental, foi expandida para toda a Educação Básica, compreendidos também o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi em 2003, com a Resolução CD FNDE n. 38, que se instituiu o PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. Este, inicialmente abrangia apenas as disciplinas de Português e Matemática, assegurando o acesso aos livros didáticos destas disciplinas para alunos do Ensino Médio público de todo o país e se ampliando progressivamente. Já em 2007 foi instituído o PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, conforme Resolução nº 18/2007. (FERREIRA, 2021).

Bittencourt (2004) chama a atenção para o fato de que o PNLD se tornou o maior programa mundial, em termos de investimentos e distribuição de livros, de forma gratuita, para a rede de ensino pública do país. Nesse mesmo sentido, Cassiano (2007) também assinala que o Governo

Brasileiro chegou a ser um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo, fazendo deste material um nicho de mercado extremamente rentável.

LIVROS EM ANÁLISE

Conforme informado anteriormente, foram analisados livros didáticos de História, das séries finais do Ensino Fundamental II, de uma coleção adotada pela rede municipal de Uberaba, MG.

Pertencentes à primeira edição da coleção “Araribá Mais – História”, publicada em 2018 pela Editora Moderna, os livros consistem em uma obra coletiva, da qual participam diversos autores. A editora vem de larga experiência, inclusive com a coleção que a antecedeu, chamada “Projeto Araribá”.

A coleção “Araribá Mais – História” é composta por quatro volumes, para alunos do 6º ao 9º ano, sendo que cada um deles é organizado em oito unidades temáticas, compostas por dois a quatro capítulos. Cada unidade temática é iniciada com uma imagem em página dupla devidamente legendada, acompanhada de texto e questões relacionadas ao assunto. Na avaliação da obra feita pelo Guia do Livro Didático do PNLD, consta o entendimento de que estas imagens buscam aproximar-se de experiências pessoais e conhecimentos prévios do aluno. Quanto aos capítulos, neles se apresentam um texto principal apoiado em imagens, glossário, indicações de filmes, vídeos e sites, além de boxes de informações complementares e atividades. Também segundo o Guia do PNLD, a obra busca problematizar temas polêmicos da atualidade.

A proposta da obra, ao longo de seus quatro volumes, é organizar o conteúdo em ordem cronológica linear, abordando a história da Europa, do Brasil, da América, da África e da Ásia de forma integrada. A obra, ainda, busca articular o espaço público ao privado, em temporalidades distintas, possibilitando a reflexão do aluno acerca de sua cidadania, liberdade e respeito quanto à convivência social.

A primeira etapa da análise consistiu na leitura flutuante dos dois livros. Nela, constatamos que o livro do 8º ano tem 19 capítulos distribuídos em oito unidades, resultando em um volume de 256 páginas. A leitura do sumário permitiu identificar, à primeira vista, que os temas tratados não estão em desalinho com as unidades temáticas estabelecidas pela BNCC e com os objetos de conhecimento anunciados pelas Matrizes Curriculares municipais para a mesma série, como demonstramos no quadro que segue:

Quadro 1 - Objetos de conhecimento do 8º ano: quadro comparativo

Livro Didático - Unidades Temáticas	Matriz Curricular Municipal - Objetos de conhecimento	BNCC - Unidades Temáticas
Revoluções na Inglaterra O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução francesa A era de Napoleão e as independências na América A Independência do Brasil e o 1º Reinado	O iluminismo e suas influências no mundo As revoluções inglesas A revolução industrial A revolução norte-americana A Revolução francesa O Brasil colonial e os movimentos de ruptura	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise Os processos de independência nas Américas O Brasil no século XIX Configurações do mundo no século XIX

Revoluções e novas teorias políticas do século XIX A era do imperialismo Brasil: da regência ao 2º Reinado A expansão dos Estados Unidos no século XIX	Independência e 1º Reinado O 2º Reinado	
---	--	--

Fonte: os autores

O quadro permite constatar que os objetos de conhecimento propostos para o 8º ano pela Matriz Curricular municipal de Uberaba encontram-se claramente contemplados no livro adotado. Por outro lado, também podemos verificar, ao comparar com a BNCC os conteúdos propostos pela Matriz local e o próprio livro didático, que as unidades temáticas propostas pela Base podem levar ao descarte de temas relevantes, que deixaram de ser especificados no documento mais recente.

Ao iniciarmos a exploração do livro do 8º ano percebemos que a ilustração de capa é a pintura a óleo “A balsa da Medusa”, do francês Théodore Géricault (1791-1824), que faz uma crítica ao tráfico de escravos do Senegal para a França. Ainda que a capa aponte um prometedo alinhamento do livro com os ditames do Estatuto da Igualdade Racial, não foi isso o que verificamos nos elementos iconográficos dispostos em seu interior. Das 199 imagens que ilustraram os textos, 38 se referem à história ou presença do negro e/ou de elementos relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Nelas, o que predomina é uma representação do negro como escravo ou em situação de subalternidade, havendo pouco espaço para a tão necessária ressignificação.

O livro do 9º ano tem 20 capítulos distribuídos em oito unidades, resultando também em um volume de 256 páginas. Assim como no volume do 8º ano, a leitura do sumário permite identificar, à primeira vista, que os temas tratados não estão em desalinho com os objetos de conhecimento anunciados pelas Matrizes Curriculares municipais nem com as unidades temáticas estabelecidas pela BNCC – ainda que essas últimas tenham perdido em riqueza e detalhamento, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 2 - Objetos de conhecimento do 9º ano: quadro comparativo.

Livro didático - Unidades Temáticas	Matriz Curricular Municipal - Objetos de conhecimento	BNCC - Unidades Temáticas
A República chega ao Brasil A Grande Guerra e a Revolução Russa O período entreguerras e a 2ª Guerra A Era Vargas O mundo bipolar As independências na África e da Ásia Democracia e ditadura na América do Sul O mundo globalizado	Imperialismo e 1ª Guerra Mundial Revolução Russa Brasil República Era Vargas A ascensão dos estados totalitários e a 2ª Guerra Mundial A Guerra Fria Governos populistas, ditadura militar e redemocratização brasileira	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX Totalitarismos e conflitos mundiais Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 A história recente

Fonte: os autores

Aqui constatamos ter havido um maior diálogo entre a Matriz Curricular e o livro didático se comparados à BNCC, cujo tom genérico e superficial facilita que temas relevantes para o ensinado “equilíbrio de histórias⁴” sejam deixados de fora da educação escolar.

A capa que ilustra o livro do 9º ano também é sugestiva: trata-se de uma fotografia de um grupo de mulheres negras sorridentes, trajando *hijabs* coloridos, o que remete à África mulçumana. À primeira vista a imagem soa como um convite a conhecer a história e a riqueza cultural da África tal como proposto pelo Estatuto da Igualdade Racial. Contudo, ao explorar a iconografia do livro constatamos que das 218 imagens que ilustram os textos, apenas 25 são relacionadas ao negro e/ou a elementos culturais africanos e afro-brasileiros, que também aparecem predominantemente em condição subalternizada.

Depois de realizadas as leituras flutuantes, buscamos as fichas de avaliação das obras afim de verificar a apreciação que os avaliadores teriam feito a respeito do que observamos. Em visita ao sítio eletrônico da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, constatamos que, diferente do que era feito anteriormente, o site do PNLD não apresenta mais a avaliação detalhada de cada livro que compõe uma coleção didática, mas apenas uma avaliação geral de referida coleção.

Segundo consta no Guia do Livro Didático, a obra em análise almeja fomentar o conhecimento da história através de uma “conduta historiadora” por parte do aluno. O documento ressalta que a obra se utiliza de variada iconografia e destaca que as atividades propostas buscam colocar o aluno e o professor como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, por meio do estímulo à pesquisa, à crítica e à problematização.

Ao analisarmos a avaliação promovida pelo Ministério da Educação/FNDE, chama-nos a atenção o seguinte destaque, dado pelo(a) avaliador(a):

A obra explicita a sua opção pela abordagem de uma história integrada e cronológica, através da seleção de temas que representam a diversidade das experiências humanas, situando os eventos históricos em processos de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Embora apresente capítulos sobre a História da América, Ásia e África, *pouco avança para superar a perspectiva de uma história linear e eurocêntrica* (BRASIL, 2019, p. 83; sem grifos no original).

Muito embora não se tenha notado grandes avanços rumo à desconstrução da visão eurocêntrica, o(a) avaliador(a) entende que melhor sorte encontra a questão da História da África, que teria sido abordada com potencialidade de desconstruir preconceitos.

Depois da leitura flutuante e da apreciação da ficha de avaliação da coleção, passamos à discussão do conteúdo dos dois volumes em análise, o que se deu com base em categorias elaboradas em consideração ao *corpus* teórico-documental da pesquisa. São elas: *escravo, pessoa escravizada, presença africana na cultura brasileira, cultura afro-brasileira, libertação do povo negro, emancipação do povo negro, estereótipos étnico-raciais e igualdade racial*.

A primeira e mais encontrada categoria, *escravo*, é de uso recorrente em livros didáticos e não raro tende a expressar uma leitura hegemônica e acrítica, que naturaliza a condição cativa responsabilizando a vítima pela opressão sofrida. A esta categoria resolvemos agrupar, por

⁴ Termo cunhado pelo escritor e crítico literário nigeriano Chinua Achebe (MORTARI, 2016).

contraste, a segunda, *pessoa escravizada*, compreendida por nós como expressão de uma leitura crítica que desnaturaliza a escravidão – o que também permite responsabilizar os opressores.

Aqui cabe observar que entre os dois termos existe uma importante distinção. Como explicam Harkot-de-la-Taille e Santos (2012), o termo *escravo* reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, desprovido de sua subjetividade, ao passo que termo *escravizado* modifica a carga semântica ao denunciar a violência no processo de subjugação, evidenciando opressão e arbitrariedade em ação.

Muito embora o livro do 8º ano traga em suas páginas iniciais o termo *escravizados*, tal abordagem não se mantém ao longo do texto. Ao contabilizarmos a incidência destas categorias, nos deparamos com a ocorrência de 44 menções a *escravos* em contraponto a apenas 17 a *escravizados*. De forma semelhante, analisando o recurso imagético utilizado para ilustrar os textos, constatamos que o material acaba por incidir no mesmo equívoco ao colocar o negro, na maioria das vezes, apenas em uma posição de subalternidade, dando-se menor destaque à sua histórica resistência.

Ao analisarmos o livro do 9º ano, constatamos que a categoria *escravo* foi utilizada apenas duas vezes, ao passo que o termo *pessoa escravizada* recebeu quatro menções no texto. A diminuta constatação das categorias no referido livro está relacionada com o conteúdo abordado, pós-abolição da escravatura. Nesse livro observamos, em geral, certo silêncio acerca do negro, que se torna uma presença rara em referido material didático quando a história avança rumo ao século XX. Isso nos leva a questionar se não estaríamos ainda repetindo a história eurocêntrica e colonial sobre o negro, que “deixa de existir” na historiografia levada aos estudantes quando não está mais em condição de escravidão – ainda que sua existência a ela não se reduza.

Continuando a análise, nos voltamos à forma como os livros abordam a *presença africana na cultura brasileira* e a *cultura afro-brasileira*. Como visto, discutir a cultura negra na educação escolar implica em assumir o compromisso de ressignificar a participação do negro na história e na cultura, promovendo uma leitura propositiva favorecedora da tomada de consciência da nossa diversidade cultural como resultante também das múltiplas contribuições do povo negro.

Ao analisarmos os livros constatamos poucas referências a aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, ficando a presença desse grupo mais vinculada ao passado escravagista. A manifestação cultural melhor abordada foi alusiva ao samba, para o qual foi reservada uma página inteira do livro do 9º ano (p. 40), em que foi tratado como ritmo musical representante da identidade brasileira e possuidor de raiz africana. Chamou nossa atenção que a obra olvidou de tratar o mesmo como elemento cultural de resistência e de contestação, como se pode ver no trabalho de Azevedo (2018).

Quanto ao recurso imagético, o livro didático se valeu de uma foto do compositor e instrumentista Donga em primeiro plano, entre sambistas brancos, todos muito bem vestidos aos olhos da cultura hegemônica, e portando seus instrumentos musicais. Acreditamos que o recurso imagético, que dialogou adequadamente com o texto sobre os mais de 100 anos de samba no Brasil, tencionava ressignificar a imagem do negro, no caso, colocando um talentoso artista em condição de horizontalidade com os artistas brancos que faziam parte de seu grupo musical.

Se o samba recebeu destaque, o mesmo não se pode dizer de outros elementos relacionados às culturas afro-brasileira e africana. As danças, a culinária, as pinturas, os tecidos, os elaborados penteados e cortes de cabelos, a capoeira... que são manifestações culturais muito conhecidas, não encontraram espaço nos volumes analisados do livro didático. E o mesmo pode-se dizer das manifestações de religiosidade de matriz africana, a Umbanda e o Candomblé – a primeira sequer citada, e este último mencionado apenas no livro do 8º ano e a partir de sua presença em Montevidéu. No livro do professor, o Candomblé é apresentado como “um ritmo africano de raiz banto, que foi levado pelos africanos escravizados ao Rio da Prata e que, desde o século XVIII, faz parte do repertório cultural uruguaio” (FERNANDES, 2018a, p. 98), fazendo-se vaga menção, no texto dirigido aos estudantes, ao “parentesco” com o candomblé aqui presente. Causa grande estranheza que nada seja dito sobre a *religiosidade* homônima fortemente assentada em terras brasileiras.

Em certa passagem do livro do 9º ano, sobre a censura e as artes durante a ditadura civil-militar, o texto faz menção à apresentação da peça “Arena conta Zumbi”, encenada em 1965 no Teatro de Arena e cujo roteiro trata dos quilombolas em sua luta contra a escravidão. A referência à importante obra teatral foi ilustrada com uma fotografia do elenco de outra peça, que só entraria em cartaz anos depois: “Roda Viva”, de Chico Buarque. Muito embora o texto leve a refletir sobre o papel do teatro na resistência à ditadura, é desalentador perceber que a resistência negra também atuante nas artes cênicas foi omitida. Ao contrário do que se esperava, no material foram pouco explorados pontos de reconhecimento da cultura brasileira a partir de suas raízes africanas.

Passamos, então, para a análise das categorias *libertação do povo negro*, muitas vezes apresentada como narrativa de uma libertação promovida pelo branco (com ênfase na liberdade simbólica representada pela Lei Áurea), e *emancipação do povo negro*, essa última entendida como narrativa que considera a resistência e as lutas dos negros durante e após a escravidão, e em que se enfatiza, portanto, o protagonismo do povo negro.

O fim da escravidão é um dos assuntos mais importantes desta pesquisa, vez que atualmente a produção acadêmica afirma cada vez mais o protagonismo do negro na abolição, contrapondo-se à visão hegemônica e colonialista de que o dia 13 de maio teria sido uma dádiva de uma princesa benevolente (SCHWARCZ, 2007). O tema é tratado nos dois livros, com destaque ao do 8º ano, que dedica a ele o capítulo 17, “O fim da escravidão no Brasil”.

A ilustração que faz a abertura do capítulo é uma pintura à óleo de François Auguste Biard (1799-1882) chamada “Fuga de escravos”, de 1859. Nela, diferente das narrativas de destemor sobre as revoltas e resistências, o que se vê são os traços de pavor de mulheres e crianças que seguem guiadas por um homem.

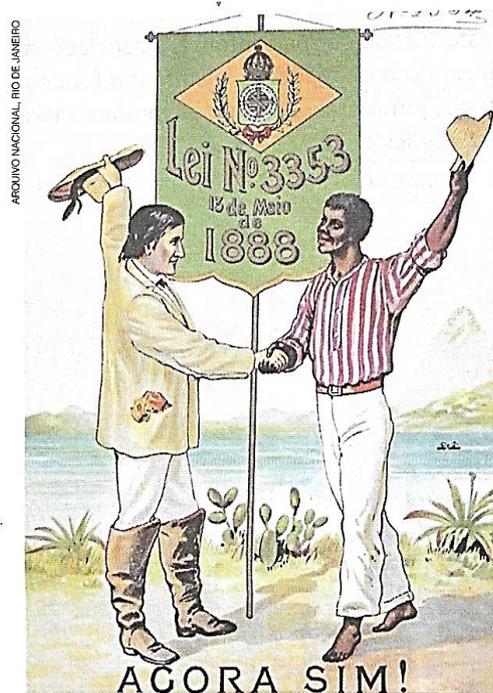
Figura 1 - Fuga de escravos (François Auguste Biard, 1859)

Fonte: Araribá Mais – História (FERNANDES, 2018a, p.216)

Ao ler o capítulo encontramos contribuições interessantes, que dialogam com uma visão contra-hegemônica do discurso de abolição como dádiva, tal como na p. 222, em que se recorre a um excerto no qual é destacado que “[...] nem de longe o fim da escravidão foi algo decidido e encaminhado apenas pelos senhores brancos e doutores do império”, pois, “[...] as autoridades policiais e políticas eram sobressaltadas por fugas e insurreições escravas a comprometerem, dia após dia, os negócios, o sossego e a autoridade senhorial” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 18, *apud* FERNANDES, 2018a, p. 222). Contudo, os recursos imagéticos, mais uma vez, deixaram de dialogar com o texto. A passagem em questão se fez acompanhar por uma grande fotografia da sessão plenária que aprovou a Lei Áurea, reforçando justamente o imaginário segundo o qual a libertação dos negros se deu exclusivamente pela ação de homens brancos dotados de grande influência política.

Outra ilustração que não dialoga satisfatoriamente com o texto encontra-se na p. 220. Em uma seção que tem como título “Antes e depois da escravidão”, a ilustração apresentada é a fotografia de um cartaz que divulgou a abolição, no qual um homem branco, de terno e botas, cumprimenta com um aperto de mãos um homem negro, descalço, enquanto ambos sorriem e tiram seus chapéus, tendo ao fundo o estandarte com um brasão do Império, o número da Lei Áurea (Lei n. 3353) e o ano de sua promulgação (1888).

Figura 2 - Cartaz divulgando a abolição. Início século XX, Brasil.



Fonte: Araribá Mais – História (FERNANDES, 2018a, p.220).

A imagem demanda reflexão porque suscita o entendimento de que o processo de abolição se deu de forma amigável, por ação benevolente do espoliador. Nesse sentido, há que se registrar, em particular, que o movimento negro sequer tem a data 13 de maio como comemorativa, atribuindo-a como uma estratégia elaborada com a finalidade de manter os negros em um lugar de subjugação (NASCIMENTO, 1998).

Muito embora o livro tenha trazido, como ilustração do excerto de Albuquerque (2008, *apud* FERNANDES, 2018), imagens de Manuel Querino, Luiz Gama e José do Patrocínio, a trajetória desses abolicionistas negros não foi apresentada, falando-se brevemente, apenas, de Salustiano, “conhecido na crônica baiana como o orador do povo, graças à veemência com que discursava a favor da abolição e em apoio a José do Patrocínio [...]” (idem, p. 223). E assim, o destaque dado pela autora à “relevância da rebeldia negra para a falência do escravismo” (ibidem) acabou não sendo explorado.

Ainda que o livro tenha deixado claro que a abolição da escravidão e a implantação das relações de trabalho assalariadas não significaram a garantia de direitos nem a criação de leis de proteção ao trabalhador, faltou à obra destacar e problematizar, como fazem Munanga e Gomes (2004), o fato de que a sociedade brasileira resistiu a aceitar a nova condição dos negros enquanto libertos e a reconhecer, portanto, sua humanidade.

Nesse sentido, autores como Munanga (2005, 2015) entendem que o grande desafio da educação enquanto estratégia de luta contra o racismo tem relação com o fato de que estamos tratando, também, com elementos que residem no inconsciente coletivo, como os estereótipos e as representações negativas que se tem do negro na sociedade brasileira. Assim, diz Munanga (2005, p. 19):

Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações.

O livro didático, pelo prestigioso conceito que lhe é atribuído, de fonte do “conhecimento verdadeiro”, pode se tornar um veículo de reprodução de estereótipos quando reduz a participação do negro na história do país ao papel do escravo subjugado pelo colonizador. Somem, assim, sua arte, sua música, suas práticas curativas e religiosas, bem como sua resistência e luta.

Essa situação, que tem relação com a apresentação de um conhecimento um tanto fragmentado e às vezes descontextualizado, aparece em poucas passagens dos livros analisados, como no relato sobre a Revolta da Chibata, tratada no livro do 9º ano. No texto, bem ilustrado pela fotografia de marujos que participaram da revolta, fala-se do líder, João Cândido (conhecido como Almirante Negro) e coloca-se um trecho da Carta dos Marinheiros, encaminhada em 1910 ao presidente Hermes da Fonseca. Os motivos da revolta, entretanto, são abordados de maneira muito aligeirada: não se problematiza a traição sofrida pelo grupo por parte do governo, que anunciou a anistia dos marinheiros revoltosos para logo depois de sua rendição voltar atrás, punindo e desligando muitos deles.

Em sentido diferente, em outras passagens, como em uma breve seção sobre o pan-africanismo criado por intelectuais negros das Antilhas e dos Estados Unidos, o livro apresenta textos que contribuem para a reclamada mudança de paradigma. Neles, fica claro que o negro não se deixou escravizar pacificamente, dando-se conta de que ações de resistência ocorreram em praticamente todas as terras que estavam sob o domínio europeu.

Em contribuição a esses textos foram aportadas imagens como do povo Herero (que habita um território entre Namíbia, Botsuana e Angola) e dos Ashanti (atual Gana). Imagens que, se trabalhadas pelo professor, podem ajudar o estudante a compreender que houve muita luta onde aprendemos a enxergar apenas rendição. Assim, embora ainda sem atender plenamente aos contornos estabelecidos pelo Estatuto da Igualdade Racial, acreditamos que esta seção contempla o protagonismo do negro na construção da sua própria libertação.

Por fim, a última categoria analisada refere-se à *igualdade racial*, que tem como princípio a defesa de que todas as pessoas, provenientes de quaisquer grupos étnico-raciais, devam usufruir dos mesmos direitos, inclusive à identidade, de modo que a diferença não se torne elemento de desigualdade.

O Brasil é um país com profundas desigualdades sociais. Como destaca Fernandes (1978), o próprio ato de abolição, por não vir acompanhado de políticas públicas de integração e mudanças estruturais para a inclusão dos libertos nessa nova sociedade que se formava, acabou por se tornar um verdadeiro ato de espoliação. Embora libertos, os negros se viram presos a uma realidade profundamente desigual, pautada por racismo e discriminação.

Nesse compasso, a luta do movimento negro passou a buscar uma nova emancipação, focando no combate ao racismo estrutural que permeia as relações e está presente nas instituições e nos espaços de poder. racismo estrutural envolve

[...] a reprodução de um conjunto de práticas discriminatórias pelas quais se garante que um grupo étnico-racial goze de privilégios em detrimento de outros. No caso do Brasil, país do continente americano que por mais tempo resistiu a abolir a escravidão (e que, quando o fez, deixou os negros à própria sorte), o racismo estrutural aparece bem conjugado à violência simbólica (MÁRQUES, 2022a, p.10).

Arrastando-se por muito tempo, a discriminação fundada na diferença étnico-racial só foi abertamente reconhecida como questão social pelo governo brasileiro a partir da Conferência de Durban, organizada pela ONU e ocorrida em 2001 na África do Sul. Tal conferência, muito lembrada pelas tensões internacionais que circundaram sua realização, desempenhou um papel fundamental na pavimentação do caminho que culminou na aprovação do Estatuto da Igualdade Racial - EIR.

Como visto no início deste artigo, o Estatuto caminha rumo à reparação de injustiças históricas cometidas por três séculos de escravidão, por meio do combate às desigualdades resultantes de um enraizado preconceito racial. O EIR visa, assim, a adoção de medidas que de fato conduzam à igualdade material, em áreas cruciais como educação, saúde, renda e emprego, reforma agrária, moradia, esporte e cultura.

A questão da igualdade racial se anuncia em algumas passagens da obra em análise, por exemplo, quando trata das ações afirmativas, que aparecem na seção “Em debate” do último capítulo do livro do 9º ano. Descritas como “políticas públicas ou privadas que visam combater diferentes formas de discriminação, como de raça, gênero, idade, condição social, origem étnica ou por deficiência”, e cujo objetivo seria “garantir a igualdade entre as pessoas no acesso à educação, ao emprego, à saúde e aos bens culturais” (FERNANDES, 2018b, p. 246), as ações afirmativas são abordadas em apenas quatro parágrafos. Em um deles é mencionada a reserva de vagas nas universidades públicas para afrodescendentes, em outro, a reserva de acentos no transporte público para pessoas idosas. No primeiro caso, fala-se da persistência da desigualdade (sem menção ao que a causaria), no segundo, no aumento da população idosa no país (sem relacioná-la à melhora das condições de existência e ao decorrente aumento da expectativa de vida da população).

A seção que trata das ações afirmativas é ilustrada pela fotografia de um homem idoso fazendo exercícios em um equipamento ao ar livre. Não obstante tratar-se de um grupo seguramente merecedor de atenção e de ações afirmativas, cumpre lembrar que as primeiras ações afirmativas – e talvez as mais questionadas por segmentos reacionários da sociedade – foram conquistadas pela causa negra. Isso nos faz discordar da avaliação apresentada no Guia do PNLD, segundo a qual a coleção buscava problematizar temas polêmicos da atualidade. Nossa percepção é, ao contrário, que o material se esquivava de tais debates.

Ainda em relação à causa negra, no capítulo 16, o livro do 9º ano dedica uma página ao estudo dos movimentos negros e populares atuantes na ditadura. No texto é mencionada a organização de tais movimentos no pós-abolição, muito embora, ao fazê-lo, não se apresentem em profundidade as razões para o seu surgimento. Em sentido semelhante, enquanto são apresentadas informações sobre líderes negros estadunidenses, ficam de fora expoentes brasileiros do movimento negro, como Abdias do Nascimento, indicado ao prêmio Nobel da Paz em 2010, Lélia Gonzalez, dentre outros.

Para suprir a lacuna aqui reportada, no livro do professor foi inserido, como texto complementar, uma brevíssima síntese das leis que tratam da igualdade racial no país, seguida de um link a partir do qual se pode acessar vídeos e textos sobre o surgimento do movimento negro, bem como reflexões sobre o que diz a lei brasileira em relação à igualdade racial. A ideia, ao que parece sustentada pelo discurso do protagonismo docente e discente adotado pela BNCC, é que o professor compartilhe com os alunos essas fontes e que os incentive a aprofundar suas pesquisas por conta própria – o que torna parte relevante da história um apêndice, a ser conhecido apenas por aqueles que se interessarem pelo assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas o livro didático teve um ganho qualitativo, sobretudo a partir das avaliações promovidas pelo MEC, realizadas por comissões de especialistas. O racismo manifesto, denunciado em pesquisas realizadas nos anos 80, não encontra mais espaço em referido material. Como os editais a que concorrem já estabelecem que este é um fator determinante ao expurgo do livro pelos avaliadores, entendemos que as próprias editoras, cientes da possibilidade de serem aliadas do processo, mantêm-se alertas em relação a discursos francamente discriminatórios.

O problema, entretanto, reside no racismo implícito, aquele cuja detecção é mais difícil porque está estruturalmente entranhado. Contra ele se colocam legislações e políticas públicas, tais como o Estatuto da Igualdade Racial – EIR, que ratificou a exigência do ensino da história africana e afro-brasileira no currículo escolar, de modo a esperar-se do livro didático sua parcela de contribuição na ressignificação da identidade e da participação do negro na história e na cultura do país.

Isso posto, o artigo apresentou resultados de uma pesquisa em que foram analisados dois volumes da coleção de livros didáticos de História adotada pela rede municipal de Uberaba (MG), a fim de verificar *se* e *como* foi incorporado, em referido material, o disposto no EIR.

A investigação envolveu pesquisa bibliográfica e documental, tendo sido iniciada pela análise de documentos necessários à compreensão da questão, tais como: a Lei 10.639/2010, que altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; a Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que orientam a organização e o desenvolvimento das propostas pedagógicas das redes de ensino pública e privada (BRASIL, 2004); e a Base Nacional Comum Curricular, que define o currículo e as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver na Educação Básica (BRASIL, 2017).

Realizada na segunda etapa dos trabalhos, a análise dos dois livros se deu a partir de categorias elaboradas em consideração ao referencial teórico-metodológico. Nela, constatamos que os livros avançaram em alguns aspectos, principalmente no que refere às fontes bibliográficas consultadas, contudo, no conjunto, não chegaram a produzir a esperada ruptura com a história hegemônica, construída a partir do processo de colonização e do olhar do colonizador. Enquanto os textos caminhavam para uma problematização da escravização de africanos e seus descendentes, poucas representações imagéticas encontradas no material foram capazes de contribuir para a desconstrução da habitual redução do povo negro à figura subjugada do escravo.

Como é sabido, uma lei não é capaz, por si própria, de corrigir problemas e injustiças históricas. Embora o EIR tenha positivado a obrigatoriedade de ressignificação do papel do negro e de sua contribuição para a história e a cultura brasileira, cabe à educação importante papel nesse processo – que passa tanto pela formação continuada do professor quanto acompanhamento da produção e da escolha do livro didático.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à FAPEMIG, pelo fomento, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania - GEPEDiCi.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. M. Samba: um ritmo negro de resistência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 70, p. 44-58, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/9ChXBqB3GsMRsDnwXHwDbGg/?lang=pt>. Acesso em: em: 22 abr. 2021.
- BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 383 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos - PNLD 2020: história**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, C. J. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.
- CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 255 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2007.
- FERNANDES, A. C. (Org.). **Araribá Mais**: História – 8ª ano, 1. ed., São Paulo: Moderna, 2018a.

FERNANDES, A. C. (Org.). **Araribá Mais: História** – 9ª ano, 1. ed., São Paulo: Moderna, 2018b.

FERNANDES, F. **A constituição inacabada**. São Paulo: Editora Liberdade, 1989.

FERNANDES, F. **A integração do negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, G. D. da M. **A Lei Federal n. 12.288/2010 e o livro didático de História: uma discussão da questão étnico-racial no livro didático utilizado na Rede Municipal de Uberaba, MG**. 165 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, n. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 08 mai. 2021.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência Democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.928-945, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2021.

GUIMARÃES, U. **Íntegra do discurso do Presidente da Assembleia Nacional Constituinte**. Câmara dos Deputados, Brasília, 1988. Disponível em <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembleia-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: desafios e percursos na contemporaneidade, 2012, Campinas, SP, **Anais...** Campinas, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/harkot_de_la_taille_elizabeth.pdf. Acesso em: 05 abr. 2021.

JUSTEN FILHO, M. **O direito das agências reguladoras independentes**. São Paulo: Dialética, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÁRQUES, F. T. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. **REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, 2022a. (no prelo).

MÁRQUES, F. T. Cordeiro em pele de lobo? Reflexões sobre gênero e diversidade sexual no volume 10.6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. **Temática**, v. 3, p. 48-63, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/62338/35115>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MORTARI, C. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. *In*: PAULA, S. M.; CORREA, S. M. (Orgs.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016, p.54-67.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Carta do ilustríssimo Prof. Kabengele Munanga às/aos colegas, companheiras e companheiros do CNPIR. **Geledes**, 6 dez. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-ilustrissimo-prof-kabengele-munanga-asaos-colegas-companheiras-e-companheiros-cnpir/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

NASCIMENTO, A. 13 de maio: uma mentira cívica. Discurso proferido pelo Senador Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição no Senado Federal (1998). **Geledés**, maio 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/abdias-nascimento-13-de-maio-uma-mentira-civica-2/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PAREDES, M. M. Da desconstrução dos estereótipos às peculiaridades da construção nacional nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). *In*: PAULA, S. M.; CORREA, S. M. (Orgs.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 54-67.

SCHWARCZ, L. M. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da abolição brasileira. *In*: CUNHA, O. M. G.; GOMES, F. S. (Orgs.). **Quase-cidadão**: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Matrizes curriculares municipais**, v. 7 - Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, CH, 2014. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/educacao/Formacao%20Profissional/Matrizes/MATRIZES%20CIENCIAS%20HUMANAS.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021

WOLKMER, A. C. **Pluralismo Jurídico**: Fundamentos de uma nova cultura do Direito. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.