

**UNIVERSIDADE DE UBERABA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO PROFISSIONAL**

MARCOS ANTONIO FRANCO PETRAGLIA FILHO

**LIVROS DIDÁTICOS E A LEI 10639/03: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DE
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

UBERLÂNDIA - MG

2025

MARCOS ANTONIO FRANCO PETRAGLIA FILHO

LIVROS DIDÁTICOS E A LEI 10639/03: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE - Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica, da Universidade de Uberaba, Programa Trilhas do Futuro SEE MG, área temática: Educação básica: fundamentos e planejamento

Orientadora: Professora Doutora Adriana Marques Aidar

Linha de Pesquisa: Educação básica: fundamentos e planejamento

UBERLÂNDIA - MG

2025

i

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- P446l Petraglia Filho, Marcos Antônio Franco.
Livros didáticos e a lei 10.639/03: contribuições para a efetivação de uma educação antirracista / Marcos Antônio Franco Petraglia Filho. – Uberlândia (MG), 2025.
115 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica – Fundamentos e Planejamento.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.
Inclui produto educacional.
1. Livros didáticos. 2. Negros – Educação. 3. Currículos. 4. Antirracismo. 5. Cultura afro-brasileira. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.32

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

MARCOS ANTONIO FRANCO PETRAGLIA FILHO

**LIVROS DIDÁTICOS E A LEI
10639/03: CONTRIBUIÇÕES PARA
A EFETIVAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de
Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em 23/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARQUES AIDAR**
Data: 10/12/2025 16:55:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Adriana Marques Aidar
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA AUGUSTO SATTO VILELA**
Data: 08/12/2025 17:33:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Maria Aparecida Augusto
Satto Vilela
Universidade Federal de Uberlândia –
UFU

Documento assinado digitalmente
 **ADELINO JOSE DE CARVALHO DIAS**
Data: 09/12/2025 17:10:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Adelino José de Carvalho
Dias
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida, em primeiro lugar, à dona da minha cabeça, Iansã, Epahey Oyá! À senhora regente da minha vida, Dona Maria Mulambo, Laroyê! Àquelas que compartilham esta existência terrena: Bisa Odila (em memória), à qual saúdo todas as ancestrais femininas que vieram antes de mim; à minha maior saudade, Vó Nair (em memória); à minha mãe, Edna; à minha “mãedrinha”, Miramar; à Mariane e à Thays, minhas cunhadas; às minhas preciosidades, Manuelly e Antonella; às amigas, Priscila, Angelica, Lucianinha, Eliana e Rúbia; às “tias” da família Mar que me acolheram, Lucimar, Ednamar, Angelamar, Lauramar, Rosimar, a matriarca Doralice(Tia Dora); e, é óbvio, ao ser mais desequilibrado da família, que não me julga, mas me faz enxergar sempre a luz nos momentos trevosos: Natalia. As professoras que permearam minha formação Dona Sirlene, Maria Auxiliadora, Elaine, Maria José, Mical, Luciane, Cida Satto, Rosana Brettas e Cris Coppe. E, em especial, à essas que, sem elas, eu não conseguiria concluir este trabalho e este momento da minha vida: Paty e Lara, Cássia, minha irmã de orientação, e a mulher mais apaziguadora e acolhedora deste mundo, Adriana Aidar.

AGRADECIMENTOS

Quero começar estes agradecimentos a Exu, por abrir os caminhos, proteger-me durante esses dois anos de traslado entre Capinópolis e Ituiutaba-MG, por ser guia da minha cabeça, por me conduzir e acompanhar em lugares que eu nunca imaginava. Com suas bênçãos, eu cheguei até aqui.

Agradeço a todos os que vieram antes de mim — à minha ancestralidade — por abrirem portas e possibilitarem que hoje eu possa estar aqui, concluindo este ciclo. Agradeço ao meu pai Xangô e à minha mãe Iansã, assim como à minha protetora materna Iemanjá, por me protegerem nos momentos difíceis e nunca terem me abandonado, mesmo quando questioneei a minha fé.

Saúdo e agradeço à Dona Nair, minha bebezinha. Vó, eu te amo e te agradeço por cuidar de mim, por não ter deixado que eu desistisse da Educação e, dentro das suas possibilidades, por ter custeado meus estudos. Cantineira dedicada, a senhora sempre me levava à escola e nunca me deixava sozinho. Mesmo quando voltei a morar com mamãe, a senhora nunca me abandonou. Sempre cuidadosa, nas conversas me lembrava da importância de estudar, pois queria me ver “doutor”. E verás, Vó, eu prometo. Te amo e sinto sua falta todos os dias. Meu amor eterno.

Saúdo e agradeço à minha mãe Edna, cujo axé me permitiu alcançar o topo e chegar a lugares que, para nossa família, pareciam impossíveis. Obrigado por lutar, à sua maneira, por me apoiar e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei de mim mesmo.

Saúdo e agradeço também à minha segunda mãe, Miramar, madrinha que me formou. Foi a sua fé em mim que me fez enxergar a luz quando muitos duvidavam da minha capacidade — inclusive eu. Obrigado por ter, estar e sempre permanecer ao meu lado. Nossa convivência é de vidas passadas, de reencarnações que sempre nos ligaram. Em seu nome madrinha agradeço a toda feminilidade da família MAR, pela acolhida e incentivo, obrigado por permitirem eu entrar na vida de vocês e fazer parte dessa família incrível!

Agradeço a José e Maicon, meus irmãos, por, à sua maneira, terem me apoiado até aqui. Nem sempre das formas mais tradicionais, mas dentro da pedagogia da presença. Afinal, podemos nos atacar, mas ninguém pode nos encostar — viramos bichos — e isso é amor. Às preciosidades que vocês me presentearam, Manu, Miguel e Antonella, tudo é por vocês. Vocês não sabem o quanto, em cada vinda das aulas deste mestrado, me recarregaram. À minha irmã Iara, fonte de inspiração, luz, vitória e coragem — mesmo muitas vezes distante, estamos juntos, porque o poder do sangue fala mais alto.

Às minhas cunhadas Mariane e Thays, pelo acolhimento em todos os momentos e por compreenderem meus processos e meu caos. Em especial á vocês Mari e Jose por terem sido pouso nesses tantos momentos que eu precisei, obrigado pro terem me acolhido na casa de vocês.

Às amigas da vida, aqui representadas por Lucianinha, Priscila, Iara, Angelina, Eliana, Lorraine, Jananete, Angélica, Rejaine e tantas outras que, durante o percurso, se fizeram presentes — em likes, comentários e mensagens de apoio — e me carregaram até aqui.

Aos colegas de trabalho das Escolas Estaduais Governador Juscelino e Sérgio de Freitas Pacheco, obrigado por suprirem minhas ausências em tantos momentos, pelo apoio direto e indireto. Aos alunos — mesmo das turmas das quais precisei me ausentar — obrigado por tolerarem a ausência e pelo apoio. A vocês, dedico este caminho, como possibilidade de trilhar e abrir veredas.

Às direções de ambas as escolas, gratidão pelo entendimento do processo. Não foi fácil, mas, com o apoio de vocês, o caminho se tornou menos doloroso.

Aos amigos e colegas das turmas X e XI do Programa de Mestrado Profissional da UNIUBE, obrigado por me acolherem, apoiarem e confiarem em mim como representante de vocês ao longo deste mais de um ano. Aos que ficaram mais próximos — Edinailia, Simone, Débora, Julieta, Mary, Maristela —, muito obrigado.

E a vocês, meus irmãos de jornada — Lara, Paty, Cássia e Edson —, toda a minha gratidão. Tenho certeza de que, sem vocês, eu não teria chegado até aqui. Vocês foram chuva em dias secos, vento em dias quentes, calor em dias frios e descanso em tempestades.

Com carinho, escrevo a você, Edson, por ter se despedido de suas crenças para me acolher. Afinal, permanecemos muito mais que amigos — terminamos como irmãos. De longe, continuarei aplaudindo, porque você é o CARA!

Aos porteiros, à equipe da limpeza, da cantina, às secretarias, professores e coordenadores do programa e da UNIUBE, muito obrigado por tudo. Além da ciência e do conhecimento, vocês mostraram caminhos e acolhimento — e isso a gente não esquece.

Em especial, agradeço a Cilson, Adelino, Selva, Marcelo, Euclydes e à minha orientadora Adriana Aidar.

À minha banca: Professor Adelino José, obrigado por aceitar o convite, mesmo sem participar do processo de qualificação, e somar à minha formação. Tenho certeza de que suas contribuições foram de grande valia para o aprimoramento da pesquisa. À querida Cida Satto, sem delongas, obrigado por acompanhar minha formação, pela postura materna, por corrigir e acolher. Gratidão. Ao professor Marcelo, obrigado pelas contribuições na qualificação e na avaliação do seminário de pesquisa — suas observações foram alicerces para que eu atingisse meus objetivos.

À querida e amada Adriana, recentemente a adjectivei como “brilhante”, e ela me refutou rigorosamente, dizendo que não era. Me desculpe, Driiiii, mas, para mim, você é sim. Você foi luz, aconchego, paz, tarja preta, entusiasta, fã, amiga, conselheira, psicóloga e muito mais. Nada disso aqui sairia sem você. Então, sim, você é brilhante, é a estrela-guia (bem clichê religioso), é abebê de Oxum, é raio de Iansã na minha vida. Obrigado por, quando eu não acreditava no processo, você — em longos “podcasts” que só eu ouvi — ter me feito reconstruir “meus castelos”.

Aos amores e amantes que perpassaram este processo comigo: do jeito e no entendimento de cada um, souberam me apoiar, acolher e fazer sentir-me importante, desejado e amado.

Ao especial e querido Luiz Henrique(Lulu para mim, rrsrrs), obrigado por ter segurado minha mão em momentos que só você sabe, por ter sido coragem quando eu tive medo, abrigo quando quis desistir. À sua maneira, você foi essencial neste processo. Você é o cara — obrigado por não desistir de mim.

Aos meus inimigos, por terem torcido contra mim em muitos momentos — afinal, foram suas demandas que me tornaram forte. Ao sistema, um foda-se, pois eu o quebrei — e cheguei até aqui.

Aos motoristas da Viação Platina que fizeram parte desses dois anos, obrigado por muitas vezes terem me esperado ou corrido para que eu não perdesse o ônibus, gratidão pelas palavras de apoio em momento de queija de cansaço.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o maior líder desta geração: foram suas políticas que me formaram desde a escola — com o Bolsa Escola, depois o Bolsa Família —, até a expansão do ensino superior, que possibilitou a criação do Campus do Pontal, onde cursei minhas graduações e pós-graduações.

Ao Governo de Minas Gerais, pelo incentivo e pelo projeto Trilhas do Futuro Educadores, que financiou toda esta jornada. Estendo aqui o agradecimento, em nome do pessoal da SRE Ituiutaba-MG — Ednéia, Neide Salomão, José Dias e Luciane Christina — pelo apoio e atenção a todas as minhas solicitações. À superintendente Luciene Bezerra, pela presteza e cuidado em todo o processo.

As queridas Cassia, Claudinha, Orseni, Manuela e Gisele da EESFP obrigado por me apoiarem no desafio da vice direção, sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui! Assim como as lindezas Audelina, Eliana, Jonais, Neuza, Dona Fatima, Rosa, e Marilda por terem tornado meus dias mais felizes e por cada acolhida no retorno das ausências devido a minha formação.

Por fim, agradeço ao Universo e ao G.A.D.U. – Grande Arquiteto do Universo, por terem traçado meus caminhos, a toda a minha espiritualidade e ao processo no qual confiei.

Gratidão!

“Salve Seu Exú Caveira,
Senhor das encruzilhadas e nosso amigo protetor nas noites escuras desta vida.
Laroyê, Seu Exú Caveira!
Na Calunga, quando ele aparece,
Credo e cruz, eu rezo prece pra Exú, dono da rua.
Sinto a força deste momento,
E firmo o meu pensamento nos quatros cantos da rua.
E peço a ele que me proteja,
Onde quer que eu esteja ao longo desta caminhada.
Confio em sua ajuda verdadeira,
Ele é Exú Caveira, Senhor das Encruzilhadas.
Laroyê, Exú Caveira!” (autor desconhecido)

LIVROS DIDÁTICOS E A LEI 10639/03: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar como os livros didáticos de História do ensino médio, distribuídos pelo PNLD e utilizados em uma escola da rede estadual do Pontal do Triângulo Mineiro, incorporam as orientações da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, identificando a presença, a profundidade e a abordagem dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE, na linha de pesquisa “Educação Básica: fundamentos e planejamento”. O estudo adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, e utiliza como instrumentos metodológicos a revisão bibliográfica e a análise documental. Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com autores que discutem livro didático, currículo, educação antirracista e relações étnico-raciais, como Paulo Freire (2005), Nilma Lino Gomes (2005; 2017), Kabengele Munanga (2005; 2010), Stuart Hall (2003), Roger Chartier (1990), LevVygotsky (2007), Circe Bittencourt (2004), Kasumi Munakata (2012; 2016), Ana Célia da Silva (2011) Catherine Walsh (2009), Sueli Carneiro (2011), Peter McLaren (1997; 2000), José Carlos Libâneo (2012), Miguel Arroyo (2012), José Gimeno Sacristán (2013) e Michael Apple (1995). Os resultados apontam que, embora a coleção de livros analisada, a partir da ficha construída como produto educacional desta pesquisa, apresente avanços metodológicos e interdisciplinares em consonância com a BNCC, sua abordagem das temáticas afro-brasileira e africana permanece superficial e fragmentada. A Lei nº 10.639/03 é mencionada apenas de forma pontual, sem uma integração transversal e crítica ao longo dos volumes, o que evidencia a manutenção de uma perspectiva eurocêntrica e limita a efetiva consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista. Esses achados indicam que o livro didático continua a ser um espaço de disputa simbólica, no qual a efetivação de uma educação antirracista depende não apenas da produção editorial, mas também de mediações críticas, formação docente qualificada e políticas públicas consistentes. O produto educacional resultante desta pesquisa consiste em uma ficha de análise de livros didáticos, elaborada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e da Lei nº 10.639/03. Inspirada em autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Paulo Freire, a ficha tem por objetivo oferecer uma ferramenta crítica e reflexiva que auxilie docentes e pesquisadores na avaliação da presença, profundidade e qualidade das abordagens sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos materiais do PNLD, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais.

Palavras-chave: livro didático; Lei 10639/03; Currículo Escolar; Relações Étnico Raciais.

TEXTBOOKS AND LAW 10.639/03: CONTRIBUTIONS TO THE ADVANCEMENT OF AN ANTIRACIST EDUCATION

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how high school History textbooks, distributed by the National Textbook Program (PNLD) and used in a state school in the Pontal do Triângulo Mineiro region, incorporate the guidelines of Law No. 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. It seeks to identify the presence, depth, and approach of content related to Afro-Brazilian and African history and culture. The research is linked to the Professional Graduate Program in Education (PPGPE), within the research line “Basic Education: Fundamentals and Planning.” The study adopts a qualitative and exploratory approach, employing bibliographic review and documentary analysis as methodological instruments. From a theoretical perspective, it draws on authors who discuss textbooks, curriculum, antiracist education, and ethnic-racial relations, such as Paulo Freire (2005), Nilma Lino Gomes (2005; 2017), Kabengele Munanga (2005; 2010), Stuart Hall (2003), Roger Chartier (1990), Lev Vygotsky (2007), Circe Bittencourt (2004), Kasumi Munakata (2012; 2016), Ana Célia da Silva (2011), Catherine Walsh (2009), Sueli Carneiro (2011), Peter McLaren (1997; 2000), José Carlos Libâneo (2012), Miguel Arroyo (2012), José Gimeno Sacristán (2013), and Michael Apple (1995). The results indicate that, although the analyzed textbook collection, based on the evaluation form developed as an educational product of this research, presents methodological and interdisciplinary advances consistent with the BNCC, its approach to Afro-Brazilian and African themes remains superficial and fragmented. Law No. 10.639/03 is mentioned only sporadically, without transversal and critical integration throughout the volumes, which reveals the persistence of a Eurocentric perspective and limits the effective consolidation of a truly antiracist education. These findings suggest that the textbook continues to be a space of symbolic dispute, in which the realization of an antiracist education depends not only on editorial production but also on critical mediation, qualified teacher training, and consistent public policies. The educational product resulting from this research consists of a textbook analysis form, developed based on the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and Law No. 10.639/03. Inspired by authors such as Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, and Paulo Freire, the form aims to offer a critical and reflective tool to assist teachers and researchers in assessing the presence, depth, and quality of approaches to Afro-Brazilian and African history and culture in PNLD materials, contributing to the strengthening of antiracist and decolonial pedagogical practices.

Keywords: textbook; Law 10.639/03; School Curriculum; Ethnic-Racial Relations.

SIGLAS

AVP – Avaliação da Práxis Docente BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais EJA – Educação de Jovens e Adultos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

MEMORIAL -----	12
1. INTRODUÇÃO -----	15
2. A CONSTRUÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE REMEMORAÇÃO HISTÓRICO E POLÍTICO -----	19
2.1 A Lei 10.639/03 como processo: pressões e articulações -----	21
2.2 Antecedentes legislativos e o debate sobre a educação -----	23
2.3 Outros impactos e legado da Lei 10.639/03 -----	29
3. CURRÍCULOS COMO ESPAÇOS DE DISPUTA -----	33
3.1 Fundamentos do currículo escolar: as visões de currículos -----	33
3.2 Educação antirracista e a Lei 10.639/03 -----	38
3.3 A Formação de Professores e a implementação da Lei 10.639/03 -----	41
4. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E AS REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO: ENTRE SILENCIAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03 -----	49
4.1 O livro didático como artefato cultural-----	50
4.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) -----	54
4.3 Da norma à sala de aula: políticas públicas, livro didático e representações do negro-----	56
5. A COLEÇÃO DIÁLOGO – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA INTEGRADA -----	60
5.1 Estrutura, organização da coleção e limites -----	63
5.2 A Coleção Diálogo – CHSA, o PNLD e a aplicabilidade da Lei Federal 10.639/03 -----	67
5.2.1 O PNLD e a Coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) -----	68
5.2.2 A coleção Diálogo – CHSA e a implementação da Lei 10.639/03 -----	69
5.3 O silêncio que persiste: análise dos livros frente ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais / DCNERER -----	92
5.4 Apontamentos finais da análise -----	95
6. PRODUTO EDUCACIONAL – FICHA DE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS – IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 -----	98

6.1 Fundamentação Teórica -----	98
6.2 Ficha de Análise – Implementação da Lei n. 10.639/03. -----	99
6.3 Forma de Utilização da Ficha -----	101
6.4 Apontamentos Finais -----	101
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	102
8. REFERÊNCIAS -----	106
APÊNDICE A -----	110
APÊNDICE B-----	112

MEMORIAL

É isso, e está tudo bem.

Sobre Lembranças da Pré-Escola

É típico que um historiador comece seu prelúdio narrando sobre lembranças, mas é engraçado que, ao me remeter às minhas primeiras experiências com o campo epistemológico da escola, sempre me lembro das festividades da pequena Escola Primária da cidade onde minha mãe escolheu morar. Infelizmente, devido à inadimplência materna, quase não frequentava as aulas, mas sempre era levado para as festividades, como Carnaval, dia das mães, festa junina, festa do folclore, dia da primavera, e dia das crianças. Posso estar enganado, mas esses momentos me encantaram pela perspectiva de ser educador/professor. Sempre quis encantar as crianças como a querida “tia” me encantava nesses momentos. A ela, todo o meu amor, porque, apesar dos infortúnios, está tudo bem.

Sobre lembranças e porta-retratos dourados 3x4 do Ensino Fundamental

Parece melancólico que tudo seja sobre lembranças, mas é sobre isso, sobre o que me marca. E como não falar dela, “Tia Sirlene”. É engraçado que escrevo e me emociono já nas primeiras palavras sobre a doçura dessa encantadora professora. Tia Sirlene, de voz pálida e sorriso doce, nos recebia sempre com uma musiquinha na sala, enfeitada com letras coloridas e flores, com painéis que abraçavam a lousa. Era uma das salas na histórica Escola de nome pomposo da minha cidade natal. Em um dos painéis, ao lado do ajudante do dia, havia um calendário que nos enchia de expectativas, em especial a mim. Desde o início de fevereiro até o final de maio, assistia todos meus coleguinhas receberem, em seus aniversários, o porta-retrato dourado, com foto 3x4 e o primeiro nome gravado. Era incrível ver cada um recebendo o seu, e eu contava os meses, semanas, dias, horas e minutos para a minha vez. Era encantador ver cada um recebendo o seu, e eu queria o meu! Na manhã do dia 31, ela me chamou, me abraçou com um perfume de rosa, o mesmo da minha avó, e me entregou o pacotinho vermelho com fita dourada (desconfio que minha paixão por vermelho venha disso), dentro estava o porta-retrato dourado, com meu nome. Eu chorei, ela se agachou, me abraçou apertado e sorriu, me mandando sentar. Talvez ela não tenha entendido o simbolismo daquilo para uma criança criada pela avó, com vida modesta e vestes doadas, mas uma vontade de se provar incrível.

Sobre lembranças do Ensino Médio e a lâmpada que não acendeu

Todos temos aquela matéria que odiamos, mas amamos a professora (vou usar o feminino porque o mundo é delas, é muito sobre isso e está tudo mais que bem!!!). Como já citei acima, sou de Humanas e Exatas não é minha primeira opção nos meus próximos planos reencarnatórios. Vamos falar sobre traumas e choro, então se para você é um gatilho psicossomático, pule esse texto! Lembro que estava nos meados do terceiro bimestre e a professora mais fantástica (que a essa altura já era minha inspiração) propôs um trabalho sobre eletroquímica. A prática era simples (teoria, podem acreditar, e vocês entenderão), ligar uma lâmpada com pilha. Reunimo-nos (sim, o trabalho era em grupo) todos os alunos, apresentamos a base do trabalho e fomos (convencidos de que éramos a próxima geração de jovens cientistas) para a prática. Em resumo: a luz não acendeu de forma alguma! A professora nos olhou e fez o discurso que ecoa até hoje nas minhas sessões de terapia. Questões foram levantadas, opiniões foram dadas e lágrimas rolaram, poético se não fosse trágico. Mas se a vida te dá limões, faça uma limonada. Nunca mais apresentei um trabalho sem estar preparado e 100% confiante. Hoje isso reflete na minha prática docente, na preparação dos novos “eus” que surgem todos os anos no temido Ensino Médio. Sobre a professora? Hoje é minha melhor amiga, madrinha, mãe, parceira e confidente, além de maior incentivadora. Mãedrinha Mira, é sobre isso e está tudo muito bem!

Sobre a Graduação e os espaços de identidade

Aqui serei mais resumido, não tem muito o que falar. Todos nós sofremos, nos apaixonamos, nos entristecemos, desistimos, recomeçamos, nos perdemos, nos encontramos, temos crises existenciais, passamos por dificuldades, ganhamos conhecimentos, desistimos e recomeçamos, várias e várias vezes durante esse processo. Tenho o privilégio de ter sido sempre muito afortunado por pessoas que me acolheram durante minha formação. Chamo-as de Mães, as minhas mães da UFU, do Caic, da Prefeitura de Capinópolis e Ituiutaba, da EE Manuel Alves Vilela, EE. Sérgio de Freitas, EE Tonico Franco, e tantos outros espaços. Gratidão pelos exemplos, pelas didáticas e pelo ensinamento. UBUNTU... EU sou porque nós SOMOS, é muito sobre isso, e está tudo maravilhosamente bem.

Sobre a docência e os meus filhos

Ser professor sempre foi um sonho. Desde a oitava série, eu já sabia que era isso que eu queria! Agradeço aqui à Maria Auxiliadora por me fazer apaixonar pelo mundo da História. Não farei disso um melodrama sobre superação, sobre o clichê do menino pobre, abandonado pelo pai, que passou fome e conseguiu vencer o sistema... Não! Falarei sobre meus filhos, meus “serumaninhos” e minhas crianças. É assim que me refiro aos meus/minhas alunas/os. Cada centena deles passa por mim, e o

que eu mais faço não é ensinar datas, acontecimentos, nomes, líderes. É sobre mostrar para eles o poder da transformação que a Educação pode fazer. É assim que viro a referência de muitos deles. Sou grato por isso! Sou freiriano, e quando ensino o poder da educação, é porque quero que cada um deles transforme suas realidades, suas famílias... que cheguem lá! Como eu cheguei, pois, a educação os transforma e eles transformam suas realidades e o mundo.

Sobre a pós-graduação e o trio de 4!

Em meio a tantos estudos, leituras, prazos e incertezas, uma das maiores preciosidades dessa caminhada foi o surgimento de algo raro e genuíno: a amizade de um trio de quatro — sim, porque somos quatro e nos sentimos um só. Marcos, Lara, Patrícia e Edson formaram muito mais do que um grupo de colegas: formaram um abrigo. Passamos por momentos de dificuldade que, sozinhos, seriam insuportáveis. Choros abafados entre uma entrega e outra, dúvidas que nos rondavam o tempo inteiro, crises de ansiedade e aquele cansaço que vai além do físico. Mas estávamos juntos — cada um puxando o outro quando o peso apertava demais. Entre risos em horários indevidos, figurinhas trocadas no grupo, mensagens de desespero e também de consolo nos privados, fizemos dos nossos diálogos diários uma espécie de rede de sobrevivência emocional. Os encontros presenciais foram um capítulo à parte. Aqueles abraços apertados, os cafés divididos entre conversas profundas e piadas internas, as fotos que tentavam eternizar o que já estava guardado no coração. Organizamos esquemas para tudo dar certo — desde revisão de trabalhos até quem ia lembrar de mandar lembrete pro outro entrar nas reuniões, cursos, aulas, oficinas, etc. Cuidamos uns dos outros como quem cuida da própria sanidade. Porque era isso mesmo: cuidar do outro era, de alguma forma, cuidar de si também. E assim seguimos: com afeto, com estratégias, com memes e com coragem. Sobrevivemos. E mais do que isso: vivemos. Porque nós somos nós. E largamos de nós, pra sermos todos por um, e um por todos. Está tudo bem. E vai ficar tudo bem. Porque onde há amizade verdadeira, há resistência, há cura, há esperança. Agradeço!

1. INTRODUÇÃO

*A escrevivência é a nossa forma de inscrever memórias,
dores e sonhos no papel.” Conceição Evaristo*

A Lei nº 10.639¹, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Desta forma, representa um marco significativo na luta contra o racismo e na promoção da valorização da identidade e cultura negra no Brasil.

Considerando a importância da Lei nº 10.639/03 para o sistema educacional brasileiro, partimos da seguinte questão: uma vez que o livro didático é um dos principais instrumentos utilizados no ensino de História da rede pública estadual, de que forma ele incorpora — ou deixa de incorporar — as orientações da referida norma e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Para tanto, nosso objetivo geral consiste em analisar como os livros didáticos de História do ensino médio, distribuídos pelo PNLD e utilizados em uma escola da rede estadual do Pontal do Triângulo Mineiro, incorporam as orientações da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, identificando a presença, a profundidade e a abordagem dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana.

Dentre os objetivos específicos, elencamos: Examinar o livro didático como artefato cultural, identificando de que modo ele contribui para a construção de representações étnico-raciais no ensino de História. Analisar as diretrizes e práticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destacando seus avanços e limites na promoção de uma educação antirracista. Apresentar o currículo escolar como *locus* marcado por disputas e interesses sociais, e, no que se refere ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores de História na efetivação de uma educação antirracista, considerando formação docente, condições institucionais e uso de materiais didáticos.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, uma vez que investiga fenômenos sociais dotados de complexidade. De acordo com Lüdke e André (2022, p. 6), os estudos na área da educação apresentam um "caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo",

¹ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

² Para detalhes sobre a tramitação do Projeto de Lei acessar:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>

inserindo-se em um contexto social e histórico marcado por diversas determinações. A metodologia adotada inclui revisão de literatura e análise documental, visando, respectivamente, identificar e sistematizar o conhecimento produzido sobre o tema e examinar as normas e políticas públicas relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03, especialmente em relação ao livro didático.

A opção por dialogar com referências do pensamento antirracista como base bibliográfica deste trabalho se justifica pela necessidade de enfrentar os silenciamentos epistêmicos historicamente impostos a intelectuais negras e negros nos espaços acadêmicos. Metodologicamente, essa escolha não se trata apenas de uma postura teórica, mas de um posicionamento ético e político que reconhece o racismo estrutural como um elemento constituinte das relações sociais, inclusive na produção de conhecimento. Ao incorporar autoras e autores comprometidos com a crítica das desigualdades raciais — como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes —, buscou-se tensionar a colonialidade do saber e construir análises que reflitam as experiências, vozes e práticas de resistência das populações historicamente marginalizadas. Dessa forma, o referencial antirracista contribui para ampliar o horizonte interpretativo da pesquisa e fortalece o compromisso com uma ciência socialmente implicada na promoção da equidade.

A análise documental procurou identificar como pessoas negras são figuradas (ou invisibilizadas), quais papéis lhes são atribuídos e em que contextos aparecem (escravidão, folclore, força física, cuidado familiar, etc.) e também verifica os recursos imagéticos: a preferência por desenhos em detrimento de fotografias, que possibilita representações genéricas e descontextualizadas, sem compromisso com historicidade ou identidade cultural. Na análise é possível identificar em que medida as orientações da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são incorporadas (ou negligenciadas) na coleção verificada e, ainda, os critérios do PNLD: como as exigências do programa — como combate a estereótipos, inclusão de protagonistas negros e valorização da diversidade — se materializam (ou não) nos livros adotados.

A pesquisa terá como recorte uma escola estadual da região do Pontal em Minas Gerais. A escolha justifica-se pelo pertencimento do pesquisador ao quadro de professores o que propicia acesso ao processo de escolha das obras que serão utilizadas nos próximos anos pelos e pelas estudantes.

A educação desempenha um papel essencial na construção da identidade e na promoção da equidade social. Segundo Gomes (2005), a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade e de combate às desigualdades raciais. No entanto, historicamente, a narrativa educacional brasileira se constitui predominantemente eurocêntrica, relegando a um segundo plano as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação do país.

A Lei nº 10.639/03 surgiu como um instrumento para corrigir essa omissão, promovendo uma educação antirracista e a valorização da cultura afro-brasileira. Estudos como os de Munanga (2010) demonstram que a implementação dessa legislação contribui significativamente para a construção de identidades positivas entre estudantes negros e para a desconstrução de estereótipos raciais.

Nesse contexto, a análise das pesquisas sobre livros didáticos revela que, apesar dos avanços trazidos pela Lei 10.639/03 e das diretrizes do PNLD, as representações da população negra permanecem marcadas por limitações e estereótipos. Estudos mostram que, mesmo em coleções recentes e amplamente utilizadas nas escolas públicas brasileiras, a presença negra ainda é marginal, frequentemente associada a papéis sociais estigmatizados e raramente vinculada a contextos de protagonismo intelectual ou científico.

A formação docente representa, ainda, um dos principais desafios para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03. Muitos professores ainda não receberam capacitação adequada para abordar a história e cultura afro-brasileira de maneira crítica e aprofundada e é preciso frisar que são esses profissionais que atuarão como mediadores entre o conteúdo existente nos livros didáticos e os estudantes. O fortalecimento da formação docente é essencial para que o ensino da história e cultura afro-brasileira seja tratado de forma transversal e interdisciplinar, garantindo que as questões raciais sejam abordadas de maneira significativa em diversas disciplinas, e não apenas em conteúdos isolados de história ou literatura.

Outro elemento essencial para a análise acerca da implementação adequada da norma reside na inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica sendo essencial para a construção de um ensino plural e representativo. A escola, como espaço de formação cidadã, deve contemplar a diversidade cultural brasileira, garantindo que os alunos tenham acesso a um conhecimento que reflita a realidade social e histórica do país.

A obrigatoriedade do ensino sobre a cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para uma visão mais ampla da história nacional, ampliando a compreensão sobre o papel das populações negras na construção do Brasil. A abordagem desses conteúdos em disciplinas como História, Geografia, Literatura e Artes permite que os alunos tenham contato com narrativas historicamente marginalizadas, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e a igualdade racial.

Ademais, a incorporação desses temas fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes negros, que passam a ver sua cultura e identidade representadas na escola. Paralelamente, alunos de diferentes origens passam a desenvolver uma consciência mais crítica e respeitosa em relação à pluralidade étnico-racial do Brasil. Assim, a escola se torna um espaço de

transformação social, onde o respeito à diversidade e à equidade são valores fundamentais.

A aplicação efetiva da Lei nº 10.639/03 também contribui para a desconstrução de estereótipos raciais e para a promoção de uma educação antirracista. Quando os estudantes são expostos a narrativas plurais e representativas, há um impacto positivo na forma como percebem a si mesmos e aos outros, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

Assim, a Lei nº 10.639/03 se apresenta como fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, diversa e antirracista. Sua implementação adequada pode contribuir significativamente para a desconstrução de preconceitos, o fortalecimento da identidade afro-brasileira e a promoção da igualdade racial na sociedade.

O benefício desta pesquisa consiste em articular teoria, política pública e prática escolar ao examinar como o livro didático, enquanto artefacto cultural e pedagógico, incorpora (ou negligencia) as orientações da Lei nº 10.639/03. O estudo contribui para o campo acadêmico ao trazer evidências sobre representações raciais em um recorte regional pouco explorado, o Pontal do Triângulo Mineiro, ao mesmo tempo em que oferece subsídios práticos para a formação docente e para o fortalecimento de currículos comprometidos com a diversidade. Além disso, sua relevância social e política está em denunciar a persistência de silenciamentos e estereótipos, pressionando por políticas públicas e práticas editoriais mais consistentes, capazes de transformar o livro didático em instrumento de uma educação efetivamente plural e antirracista.

2. A CONSTRUÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE REMEMORAÇÃO HISTÓRICO E POLÍTICO.

A promulgação da Lei 10.639/03 deve ser compreendida como um marco histórico que emerge de um longo e persistente processo de reivindicação social, protagonizado por intelectuais, educadores e ativistas do Movimento Negro desde o período colonial. Longe de representar uma concessão espontânea do Estado, essa legislação resulta de décadas de luta política organizada, marcada por denúncias das desigualdades raciais naturalizadas nas estruturas educacionais e pelo clamor por justiça curricular. Inserida em um contexto de enfrentamento ao racismo estrutural e institucional, a lei evidencia a compreensão de que a educação desempenha papel estratégico na desconstrução de estereótipos, na valorização das

identidades negras e na promoção de uma sociedade mais equânime. Assim, sua existência reafirma a centralidade do campo educacional como espaço de disputa simbólica e de afirmação de direitos historicamente negados.

Essa resistência passou por diversas formas, como a formação de quilombos, com destaque para o Quilombo dos Palmares, liderada por Zumbi e Dandara no século XVII, e as manifestações culturais de origem africana, que preservaram a memória e a identidade de seus povos. Embora a abolição formal da escravidão tenha sido decretada em 1888, sua efetivação como instrumento de justiça social foi severamente limitada pela ausência de políticas públicas voltadas à reparação histórica e à integração plena da população negra à sociedade brasileira. A extinção legal do regime escravista não foi acompanhada de medidas estruturantes que assegurassem acesso equitativo à terra, à educação, ao trabalho digno ou à cidadania plena, o que perpetuou formas sutis e explícitas de exclusão social. Essa omissão do Estado contribuiu para a consolidação de um racismo estrutural que continuou a relegar a população negra a posições de subalternidade, alimentando desigualdades que persistem até os dias atuais sob novas roupagens.

Nas primeiras décadas do século XX, as associações negras urbanas começaram a se organizar, tanto para fortalecer os laços comunitários quanto para denunciar o racismo. Durante esse período, emergiram jornais negros como o Clarim da Alvorada³, que buscavam dar voz à luta por direitos civis e igualdade. Esses movimentos iniciais plantaram as sementes que floresceram em músculos mais robustos no final do século XX.

A noção de "democracia racial", difundida principalmente a partir das interpretações de

³ Jornal pioneiro contra racismo deu voz a Movimento Negro há 100 anos. O Clarim d'Alvorada foi lançado em 6 de janeiro de 1924 por intelectuais negros e se tornou referência ao discutir questão racial. Fonte: <https://www.institutobuzios.org.br/clarim-da-alvorada-100-anos-1924-2024/> acesso: 11 de out de 2024

Gilberto Freyre nas décadas de 1930 e 1940, sustentava a ideia de que o Brasil seria uma nação marcada pela harmonia entre as raças, fruto de uma suposta convivência pacífica e da mestiçagem. Essa construção ideológica serviu como instrumento de silenciamento político, pois ao afirmar que todos os brasileiros eram iguais independentemente da raça, impedia-se o reconhecimento das desigualdades raciais como problemas sociais legítimos e passíveis de enfrentamento por meio de políticas públicas específicas. Dessa forma, o mito da democracia racial funcionou como um mecanismo de apagamento e controle social, legitimando a continuidade de práticas discriminatórias sob a aparência de igualdade formal. O regime autoritário da Ditadura Militar também intensificou a repressão, afetando severamente as comunidades negras e suas organizações.

Foi também nesse período que intelectuais negros, como Abdias do Nascimento, se destacaram no debate público. Abdias, autor de obras como *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), argumentava que o racismo no Brasil era mascarado por políticas simbólicas e pelo apagamento histórico, antecipando debates contemporâneos sobre genocídio, necropolítica e racismo institucional. Abdias teve papel relevante como deputado federal (1983–1987) e senador (1997–1999), sendo um dos primeiros parlamentares a pautar abertamente o racismo como questão estrutural no Congresso Nacional. Ele também propôs o Estatuto da Igualdade Racial, ainda nos anos 1980, muito antes da aprovação do texto final em 2010. Além disso, também defendeu uma educação que regulasse o protagonismo negro e combatesse a invisibilidade de sua história.

A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, foi um marco importante. Representantes do Movimento Negro brasileiro, como Sueli Carneiro e lideranças da Educafro, levaram ao evento denúncias sobre as desigualdades no Brasil e defenderam a necessidade de políticas afirmativas. A conferência reafirmou o racismo como um problema global e fortaleceu a exigência de reparações históricas, especialmente no que diz respeito ao legado da escravidão.

Durban foi crucial para a definição de demandas globais que se refletiram nas políticas nacionais. A partir da conferência, tornou-se evidente que o combate ao racismo deveria incluir reparações históricas, políticas afirmativas e mudanças estruturais nos sistemas de educação. Essa pressão internacional foi determinante para acelerar a tramitação da Lei 10.639/03.

A articulação internacional estabelecida naquele contexto não apenas fortaleceu o intercâmbio entre movimentos sociais do Sul Global, como também conferiu legitimidade e visibilidade às pautas históricas do Movimento Negro brasileiro, especialmente no campo da educação. Ao retornar de Durban, os delegados e militantes envolvidos na conferência trouxeram consigo uma agenda politicamente renovada e amparada por compromissos multilaterais, intensificando a pressão sobre o Estado brasileiro por medidas concretas de enfrentamento ao

racismo.

2.1 A Lei 10.639/03 como processo: Pressões e Articulações

Como já identificado, a Lei 10.639/03 resultou de anos de articulação política do Movimento Negro, que trabalhou para inserir a questão racial na agenda educacional brasileira. No Congresso Nacional, a tramitação contou com o apoio de parlamentares progressistas, como o já mencionado Abdias do Nascimento.

A aprovação da lei também foi possível devido ao cenário político favorável. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) era sensível às demandas dos movimentos sociais e buscava implementar políticas públicas para a inclusão social e racial. A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, foi outro avanço importante, atuando como órgão articulador das políticas de enfrentamento ao racismo.

O texto da lei foi extensivamente discutido com lideranças do Movimento Negro e organizações da sociedade civil. Essa construção coletiva garantiu que a lei fosse mais do que uma medida simbólica, mas sim um passo concreto na valorização da identidade afro-brasileira e no combate à exclusão racial.

Nesses termos, a promulgação da Lei 10.639/2003 representa não apenas uma medida curricular, mas uma ação estratégica de enfrentamento ao silenciamento histórico que sustenta o mito da democracia racial no Brasil. Ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, a lei visa romper com a lógica excludente que por séculos relegou as populações negras à condição de invisibilidade ou subalternidade nos relatos oficiais da formação nacional. Trata-se de um movimento de revisão epistêmica e política que busca reconstituir as bases do pertencimento e da identidade brasileira a partir de uma perspectiva plural e antirracista. Como afirma o historiador João José Reis (1991), “não é possível entender a história do Brasil sem entender a África” — uma afirmação que sintetiza o caráter fundante da presença africana na constituição da cultura, da economia e das instituições brasileiras.

Essa construção política também simboliza o amadurecimento do Movimento Negro no Brasil, que conseguiu articular uma demanda histórica em uma legislação concreta, com potencial transformador para as próximas gerações. Esse avanço está diretamente ligado à influência das lutas raciais internacionais, especialmente às experiências de resistência negra nos Estados Unidos.

O movimento dos Panteras Negras surgiu em 1966, fundado por Huey Newton e Bobby Seale, no contexto da luta pelos direitos civis e contra a brutalidade policial que atingia sistematicamente a população negra norte-americana. Conforme destaca Angela Davis (2016, p. 32-34), os Panteras

foram uma resposta direta ao fracasso do Estado em garantir proteção e dignidade ao povo negro, assumindo um papel de protagonismo comunitário com práticas concretas de autodefesa e justiça social. Diferentemente de movimentos anteriores, como os liderados por Martin Luther King Jr., que apostavam em estratégias pacifistas e de integração racial, os Panteras Negras propunham uma abordagem radical e combativa, defendendo o empoderamento negro e o direito à autodefesa.

Mais do que uma reação à violência policial, o movimento tornou-se um símbolo global de resistência e dignidade. Como pontua Robin D.G. Kelley (2002, p. 99-101), o Partido dos Panteras Negras desenvolveu programas sociais que iam além da denúncia: destacaram-se iniciativas como cafés da manhã gratuitos para crianças, clínicas de saúde, escolas e patrulhamento comunitário que fiscalizava a ação da polícia nos bairros negros. Essas ações revelam um compromisso com a transformação estrutural por meio de práticas locais, enraizadas no cotidiano das comunidades.

No campo cultural, os Panteras também promoveram um novo senso de identidade negra, valorizando traços africanos como o cabelo crespo natural, roupas tradicionais e a recusa à assimilação cultural branca. Essa perspectiva de afirmação racial teve impacto direto no Brasil, onde a população negra sempre enfrentou o racismo estrutural, a invisibilidade histórica e a marginalização social. Segundo Kabengele Munanga (2004, p. 24-27), a luta antirracista no Brasil também se consolidou a partir da valorização da identidade étnico-racial, em uma tentativa de romper com os mitos da democracia racial e da mestiçagem como mecanismos de apagamento das especificidades da cultura negra.

Embora os Panteras Negras tenham atuado diretamente no cenário norte-americano, sua influência foi amplamente sentida no Brasil. Nos anos finais da década de 1960 e ao longo da década de 1970, sob o peso da repressão da ditadura militar, jovens negros, artistas e intelectuais brasileiros começaram a se inspirar em suas ideias. De acordo com Clóvis Moura (1988, p. 145-148), a resistência negra no Brasil sempre encontrou formas criativas de sobreviver e se afirmar, mesmo sob contextos autoritários, e a apropriação da filosofia dos Panteras Negras é uma demonstração disso. Assim, o pensamento e a estética do movimento contribuíram para a construção de uma consciência negra que atravessa fronteiras e se desdobra em práticas de luta e resistência ao longo do tempo.

Além disso, autores contemporâneos como Nilma Lino Gomes (2005) destacam que a inserção de temas como identidade, raça e pertencimento no currículo escolar representa uma conquista política do Movimento Negro brasileiro, dialogando com os referenciais internacionais: “A luta do movimento negro brasileiro tem demonstrado, há décadas, que o racismo é estruturante da sociedade e precisa ser combatido por meio de políticas públicas de educação e de ações afirmativas” (Gomes, 2005, p. 20).

Esse tipo de articulação histórica, política e cultural contribuiu, por exemplo, para a

implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil.

Outro elemento relevante foi a influência do panafricanismo, um movimento político e cultural que buscava unir as populações negras em torno de sua ancestralidade africana e de uma luta comum contra o colonialismo e o racismo. Líderes como Kwame Nkrumah, do Gana, e Patrice Lumumba, do Congo, inspiraram movimentos por emancipação e autodeterminação. A ideia central é a de que a libertação dos povos africanos e da diáspora só seria possível por meio de uma consciência comum — um reencontro simbólico com a África como origem cultural e espiritual.

No Brasil, essa perspectiva fortaleceu o Movimento Negro a partir dos anos 1970, como já apresentado, ajudando a construir um discurso que conectava a luta contra o racismo no país com a resistência africana e afro-diaspórica. A valorização da história africana, marginalizada nos currículos escolares brasileiros, tornou-se uma das bandeiras centrais dos ativistas, em linha com as propostas do panafricanismo.

O impacto cultural do movimento Panteras Negras e de outros movimentos internacionais também influenciou a arte e a literatura no Brasil. Poetas como Solano Trindade já haviam explorado, nas décadas anteriores, a valorização da negritude e das raízes africanas. Nos anos 1980 e 1990, artistas negros começaram a ocupar mais espaços de expressão, trazendo consigo demandas sociais. A música, o teatro e a literatura se tornaram instrumentos de conscientização, impulsionando a reivindicação por políticas públicas que dessem visibilidade à cultura afro-brasileira.

Esse movimento cultural dialogava diretamente com a proposta de inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, que seria formalizada com a Lei 10.639/03. A luta pelo reconhecimento da importância da África na formação do Brasil e pela desconstrução de estereótipos racistas tornou-se, assim, uma estratégia para transformar a educação e promover a justiça social.

A influência do movimento das Panteras Negras e do contexto internacional foi, portanto, essencial para a consolidação de uma luta negra brasileira que culminou na criação de políticas públicas como a Lei 10.639/03. Ela é fruto de um movimento global de resistência, que conectou ideias, estratégias e valores de emancipação em diferentes partes do mundo. Essa consolidação é o que vamos analisar e descrever na continuidade deste trabalho.

2.2 Antecedentes Legislativos e o Debate sobre a Educação

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco jurídico e político fundamental na trajetória da democracia brasileira, sendo promulgada em um contexto de transição do regime autoritário para um Estado de Direito pautado pelos princípios da cidadania, da dignidade humana e

da justiça social. Fruto de intensa mobilização popular e de uma Assembleia Constituinte plural, a Carta Magna incorporou inovações significativas no campo dos direitos sociais e na promoção da igualdade étnico-racial. O artigo 5º, inciso XLII, ao tipificar o racismo como crime inafiançável e imprescritível, conferiu-lhe um tratamento jurídico excepcional, evidenciando o compromisso do Estado com a erradicação dessa prática estrutural e histórica. Além disso, o artigo 215 reafirma o dever estatal de garantir o pleno exercício dos direitos culturais e de valorizar a diversidade étnica brasileira, com ênfase na proteção e promoção das manifestações culturais de matrizes africanas. Dessa forma, a Constituição de 1988 não apenas reconhece a existência do racismo como estrutura de opressão, mas também convoca o poder público à construção de políticas de ação afirmativa e de valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Essas disposições cumpriram uma base legal importante, mas insuficiente, para o enfrentamento do racismo e a promoção da diversidade nas escolas. O sistema educacional brasileiro, mesmo após a Constituição, continuou a ser moldado por narrativas eurocêntricas, onde a história africana e afro-brasileira era frequentemente negligenciada ou apresentada de forma estereotipada.

Em 1989, foi promulgada a Lei 7.716/89, conhecida como Lei Caó, em referência ao deputado Carlos Alberto de Oliveira Caó, um importante ativista do Movimento Negro. A lei regulamentou o dispositivo constitucional que definia o racismo como crime, estabelecendo punições para práticas discriminatórias baseadas em raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Embora a Lei Caó tenha sido um avanço no campo dos direitos civis, ela tinha um caráter repressivo, focado na criminalização de práticas racistas individuais, sem abordar as dimensões estruturais do problema. Para o Movimento Negro, eram necessárias iniciativas complementares fundamentais, como políticas de caráter educacional, que poderiam enfrentar o racismo estrutural e mudar as atitudes no longo prazo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, foi um marco na regulamentação do sistema educacional brasileiro, estabelecendo os princípios e objetivos da educação no país. A LDB destacou, em seus artigos iniciais, a necessidade de valorizar a diversidade cultural como parte do processo educativo. Contudo, não explicitava a obrigatoriedade de abordar a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Movimentos negros criticaram a LDB por tratar a diversidade de maneira genérica, sem enfrentar diretamente o racismo no ambiente escolar. A exclusão da história africana dos currículos perpetuava a ideia de que a contribuição negra à formação do Brasil era limitada ao período escravagista, ignorando a riqueza e a complexidade das civilizações africanas, bem como o papel fundamental da diáspora africana na construção da sociedade brasileira.

Nesse contexto, organizações como o Geledés – Instituto da Mulher Negra, a Educafro e o

Fórum Nacional de Educação e Diversidade Étnico-Racial iniciaram a pressão sobre o poder público para incluir a perspectiva afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Antes da aprovação da Lei 10.639/03, alguns avanços pontuais ocorreram no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 1995, por exemplo, o governo federal reconheceu oficialmente o racismo como um problema social no país, ao promover o I Encontro Nacional de Entidades Negras, que deu origem ao Plano de Ação para o Combate ao Racismo. Esse encontro marcou o início de um diálogo entre o Estado e o Movimento Negro, incluindo demandas por mudanças no sistema educacional.

Outro marco relevante no processo de incorporação da temática étnico-racial no contexto educacional brasileiro foi a publicação, em 1997, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as quais sinalizavam, ainda que de forma genérica, a importância da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. Contudo, por se tratar de orientações de caráter programático e não vinculante, e por não estabelecerem dispositivos normativos específicos voltados à obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, tais diretrizes revelaram-se insuficientes para provocar transformações estruturais nos currículos escolares. Na ausência de um arcabouço legal que impusesse às instituições de ensino a efetiva implementação dessas temáticas, as orientações permaneciam muitas vezes restritas ao plano discursivo, sem se desdobrar em práticas pedagógicas concretas e comprometidas com uma educação antirracista e plural.

Também cabe destacar o Projeto de Lei nº 259/1999, que propôs a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos oficiais de ensino fundamental e médio no Brasil. A proposta foi de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira (PT-MS), e surgiu em um contexto de crescente mobilização social e de reconhecimento da importância de se combater o racismo estrutural e a exclusão histórica dos negros e suas culturas no sistema educacional brasileiro. Ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o debate sobre a educação antirracista ganhou força no Brasil, impulsionado por acadêmicos, ativistas e organizações da sociedade civil. Intelectuais negros como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes destacaram o papel central da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU) e o Grupo de Mulheres Negras (GMN) foram fundamentais para garantir que a educação formal passasse a refletir a diversidade e a riqueza cultural do Brasil, principalmente no que se refere à história dos negros e da escravidão. Esses movimentos também lutaram para que as tradições, religiões e manifestações culturais afro-brasileiras, como o candomblé e a capoeira, fossem incorporadas ao currículo escolar, ajudando na formação de uma identidade nacional mais plural e inclusiva.

No entanto, o Projeto de Lei nº 259/1999 não passou sem resistências. O debate sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas gerou intensos posicionamentos contrários,

especialmente entre setores conservadores da sociedade, que temiam que a implementação de tais conteúdos resultasse em uma reinterpretação da história do Brasil, particularmente no que tange ao papel da escravidão e da construção do país. Esses setores argumentavam que a inclusão desses temas nas escolas poderia gerar divisões raciais e que a educação deveria ser voltada para a construção de uma identidade nacional única e específica, sem a necessidade de dar destaque específico a qualquer grupo social ou étnico.

Além disso, houve resistências dentro do próprio ambiente educacional, com algumas vozes intensas no campo acadêmico, como César Coll, vindo de correntes próximas à pedagogia por competências (especialmente nos anos 1990 e 2000) influenciaram debates que desvalorizavam currículos com foco em identidades, defendendo “universalidade dos conteúdos escolares”; e Durkheim (em base clássica) é por vezes invocado indiretamente por autores mais conservadores, que preferem manter o foco curricular na ideia de coesão social e “tradição escolar” (evitando temas como racismo, colonialismo, etc.).

Esses autores que viam a imposição do ensino da história afro-brasileira como uma sobrecarga para os professores, muitos dos quais não estavam preparados para abordar esses temas, devido à falta de formação e recursos didáticos. "A resistência de muitos professores em abordar a questão racial se justifica na alegação de que não foram formados para tratar do tema, que já possuem muitas atribuições ou que não é responsabilidade deles." (Cavalleiro, 2001, p. 87)

Apesar dessas resistências, a pressão dos movimentos sociais e o fortalecimento da luta por igualdade racial no Brasil prevaleceram. O projeto de lei, que inicialmente tramitava de forma lenta e com dificuldades, conseguiu avançar no Congresso, sendo finalmente transformado na Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tornou-se obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio em todo o país.

A lei também foi uma conquista significativa para os movimentos sociais afro-brasileiros, representando o reconhecimento do direito dos afrodescendentes a uma educação que os representa de maneira justa e verdadeira, além de ser uma ferramenta importante no combate ao racismo estrutural.

Como afirmou a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2010), “a escola é um espaço estratégico para a desconstrução do racismo, pois é onde se formam as identidades e se reproduzem, ou se transformam, preconceitos”. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 surgiu como uma resposta concreta às demandas históricas por uma educação que valorize a pluralidade étnico-racial do Brasil e promova a igualdade de oportunidades.

Em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), que denunciou o racismo como um elemento estruturante das desigualdades brasileiras. Um de seus lemas centrais era o combate ao racismo através da educação, já que o sistema escolar reforçava narrativas eurocêntricas, relegando a cultura afro-brasileira ao esquecimento ou à marginalização. Conforme Chaves (2021, pp. 134-135):

(...)podemos dividir o MN em quatro fases. A Primeira entre (1889-1937) intitulada “da Primeira República ao Estado Novo”, a segunda fase entre 1945-1964 intitulada “da Segunda República à ditadura militar”, a Terceira fase entre 1978- 2000, intitulada Kwanissa, “do início do processo de redemocratização à República Nova”, e a Quarta e última fase do MN, que teve início em 2000 e está em andamento ainda hoje, intitulada “uma hipótese interpretativa”.

Assim como as Panteras Negras, o MNU reconhecia a educação como um campo estratégico para a transformação social. Eles defenderam que a desconstrução do racismo começava com a reformulação do currículo escolar, que deveria incluir a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Além disso, a cultura negra emergiu como uma forma de resistência política, ecoando as práticas culturais dos Panteras. No Brasil, movimentos como o surgimento da música soul e o Funk Black Rio nos anos 1970 promoveram o orgulho negro, inspirando uma juventude que buscava afirmação identitária em um país que historicamente silenciou as contribuições africanas para sua formação. O entendimento dessa ancestralidade é de grande importância para o surgimento e uma política educacional étnico-racial no Brasil, como apresentaremos a seguir.

Desde a sua fundação, o MNU denunciou a missão do Estado em relação às desigualdades raciais e destacou o papel central da educação na perpetuação do racismo estrutural. Como apontado por Clóvis Moura em sua obra *Dialética Radical do Brasil Negro* (1994, pág. 53), "o racismo no Brasil é uma força estruturante que está incorporada nas instituições, incluindo a escola".

A reivindicação por um currículo que refletisse a pluralidade étnica do país tornou-se um eixo fundamental do movimento. Lélia Gonzalez (2020), em seus escritos sobre a "amefricanidade", destacam que o apagamento da história negra nos currículos escolares era parte de um processo mais amplo de colonização cultural. Segundo Gonzalez, uma educação antirracista seria capaz de resgatar as vozes e memórias silenciadas, criando um espaço para o reconhecimento da identidade afro-brasileira.

No livro *Educação e Racismo: Reflexões para a Prática Pedagógica* (2010), a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes interpreta a tramitação da Lei 10.639/03 como expressão de um movimento histórico mais amplo, vinculado à consolidação das políticas públicas de ação afirmativa no Brasil. Para Gomes, a lei não deve ser compreendida como um ato isolado da vontade política institucional, mas como resultado de um processo coletivo, protagonizado por sujeitos históricos engajados nas lutas por justiça racial. Nesses termos, o Movimento Negro, em sua trajetória de resistência e incidência política, foi determinante ao tensionar o Estado e denunciar a omissão

histórica da educação brasileira diante da pluralidade étnico-racial do país. Como afirma a autora, “a Lei 10.639/03 não nasceu apenas de uma decisão política no âmbito governamental, mas de uma construção coletiva do Movimento Negro, que pressionou o Estado por mudanças concretas na educação”. Essa leitura evidencia o caráter insurgente e contra hegemônico da legislação, inscrita em uma longa tradição de reivindicações por uma escola comprometida com a equidade e a reparação histórica.

O papel do Movimento Negro não se limitou aos bastidores do Congresso. Antes e durante a tramitação do projeto de lei, promoveram manifestações, seminários e fóruns que discutiram a urgência de reformular o currículo escolar. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, realizada em 1995, foi um desses momentos emblemáticos. A marcha, que reuniu mais de 30 mil pessoas em Brasília, levou a questão racial ao centro do debate político nacional e pressionou o governo federal a dialogar com as organizações negras.

Outro marco foi o I Encontro Nacional de Entidades Negras, em 1995, que gerou o Plano de Ação para o Combate ao Racismo. Esse plano enfatizava a necessidade de reformas educacionais que promovessem o reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana. Conforme descrito por Kabengele Munanga em *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil* (2004, pág. 78), “o currículo escolar brasileiro era um dos pilares do racismo institucional, perpetuando a inferiorização da população negra”.

Apesar das dificuldades, o Movimento Negro se articulou para pressionar o governo e os parlamentares, demonstrando que a medida era uma necessidade histórica de reposição e uma ferramenta para promover a igualdade racial. A promulgação da Lei 10.639/03, em 9 de janeiro de 2003, foi comemorada como uma vitória histórica do Movimento Negro. Ela representou o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da necessidade de incluir no sistema educacional uma perspectiva que valorizasse as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação do país.

A lei estabelece que o ensino da história afro-brasileira e africana deve ter como foco dois eixos principais: História da África e dos Africanos, incluindo as contribuições culturais, sociais e políticas das civilizações africanas antes e depois da diáspora e a História dos Afro-Brasileiros. Além disso, a lei criou o Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, em homenagem a Zumbi dos Palmares, como um dado para refletir sobre a importância da população negra na história e na sociedade brasileira.

Gerou, também, impactos significativos como a obrigatoriedade direta e indireta de uma produção acadêmica e intelectual que versasse sobre o conteúdo da lei e suas especificidades. A mesma incentivou a produção de pesquisas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, fortalecendo o campo dos estudos afro centrados e ampliando o debate sobre raça e educação no

Brasil. Uma conscientização nas Escolas, pois embora desigual, há relatos de experiências positivas em que professores e gestores escolares abraçaram a lei, criando projetos pedagógicos que valorizam a cultura afro-brasileira e promovem a igualdade racial.

Gerou ainda uma mobilização social, pois a lei gerou um aumento na mobilização de movimentos negros, ONGs e instituições culturais, que trabalham para produzir conteúdo, capacitar professores e promover eventos educativos. Conforme aponta Joel Rufino dos Santos (1993, p.56), “a história é uma construção contínua, e a inclusão de novas narrativas nos currículos escolares é essencial para uma educação verdadeiramente democrática”. A Lei 10.639/03 não apenas repara um apagamento histórico, mas também busca transformar a educação em um instrumento de justiça social e igualdade racial.

A continuidade do trabalho iniciado pela lei depende de conjuntos de esforços entre governo, escolas e sociedade civil. Para que seu potencial seja plenamente alcançado, é necessário enfrentar os desafios com um compromisso renovador com a construção de uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades que ainda marcam a realidade brasileira.

2.3 Outros Impactos e Legado da Lei 10.639/03

A promulgação da Lei 10.639/03 representou uma virada paradigmática na forma como a história e a cultura afro-brasileira e africana são tratadas no sistema educacional brasileiro. Foi fundamental para estimular o debate sobre as desigualdades raciais na educação e promover transformações no currículo escolar.

A partir da lei, universidades e secretarias de educação passaram a oferecer cursos de formação continuada para professores, com o objetivo de capacitá-los a trabalhar temas relacionados à cultura e história afro-brasileira. Como destaca Nilma Lino Gomes (2010, p.48), “a formação de educadores é essencial para garantir que a implementação da lei não seja apenas formal, mas uma prática transformadora no cotidiano escolar”. Como coordenadora da SEPPIR e ministra da Igualdade Racial, a autora organizou a formação em torno do material “a cor da cultura⁴”, assim como o envio do kit de materiais pedagógicos da formação para todas as escolas.

A demanda por livros, filmes, jogos educativos e outros recursos pedagógicos sobre a história e cultura materiais africana e afro-brasileira cresceu significativamente. Iniciativas como a criação de coleções didáticas por organizações como o Geledés – Instituto da Mulher Negra e a

⁴ A Cor da Cultura (ACDC) é um projeto de valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e indígena, que tem como objetivo apoiar a implementação da legislação educacional brasileira, com um conjunto de estratégias de educação antirracista e de promoção da educação das relações étnico-raciais (ERER). Fonte: <https://futura.frm.org.br/projeto/cor-da-cultura> acesso em 06 de fev de 2025.

produção de livros paradidáticos, como os de Joel Rufino dos Santos, ajudaram a suprir a carência de materiais específicos para o tema. E por último, mas não menos importante, a conscientização e Combate ao Racismo na Escola, pois, ao promover a reflexão sobre o racismo estrutural e a história da população negra, a lei incentiva a criação de projetos pedagógicos que visam combater práticas discriminatórias no ambiente escolar. Escolas que adotaram a implementação da lei dizendo melhorias no ambiente escolar e na valorização da diversidade cultural entre alunos e professores.

Além de seus efeitos no âmbito educacional, a Lei 10.639/03 também teve repercussões significativas na cultura e no debate público, como o fortalecimento do Movimento Negro, pois a promulgação da lei impulsionou o fortalecimento das organizações e lideranças do Movimento Negro, que passou a atuar ainda mais intensamente na fiscalização e na implementação da legislação. Como visto por Kabengele Munanga (2004, p. 85), "o Movimento Negro encontrou na lei uma ferramenta para reivindicar seu espaço nas políticas públicas e no imaginário nacional". O Reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira, com o incentivo à celebração do Dia Nacional da Consciência Negra contribuiu para uma maior valorização da herança cultural afro-brasileira. Eventos culturais, como rodas de capoeira, festivais de música afro-brasileira e exposições sobre a história negra, tornaram-se mais frequentes, promovendo um maior reconhecimento das contribuições afrodescendentes para a cultura nacional.

A lei incentivou a produção acadêmica sobre temas relacionados à história africana e afro-brasileira, estimulando a criação de cursos, grupos de pesquisa e publicações científicas dedicadas ao tema. Universidades públicas e privadas passaram a oferecer disciplinas e programas específicos sobre a questão racial, consolidando o campo dos Estudos Afro-Brasileiros, inclusive com o surgimento dos NEAB's- Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, hoje muitos incluindo a questão indígena através dos NEABis.

Muitas escolas, especialmente em regiões periféricas ou áreas rurais, ainda enfrentam dificuldades para implementar a lei. Falta de recursos, formação docente e materiais didáticos adequados para a aplicação parcial ou inexistente da legislação.

Como já destacamos, apesar dos avanços representados pela promulgação da Lei 10.639/03, sua efetiva implementação nas escolas brasileiras ainda enfrenta diversos obstáculos de ordem institucional, pedagógica e cultural. Um dos principais entraves é a resistência institucional. Em muitas unidades escolares, a lei é percebida como uma imposição normativa, e não como uma ferramenta de justiça histórica e transformação educacional. Tal percepção gera reações defensivas por parte de gestores, professores e até mesmo de famílias, revelando como o racismo estrutural se manifesta também nos modos como a legislação é negligenciada ou relativizada nos espaços educativos.

Outro desafio central diz respeito à formação insuficiente dos professores. A ausência de uma preparação específica, tanto na formação inicial quanto na continuada, compromete a capacidade dos educadores de abordarem, com a devida profundidade e sensibilidade, os conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira.

Muitos docentes relatam insegurança teórica e metodológica, o que reforça práticas escolares que evitam ou tratam de maneira superficial temas centrais para a construção de uma educação antirracista. Além disso, a escassez de materiais didáticos adequados constitui uma barreira concreta à implementação da lei. Livros, recursos pedagógicos e conteúdos curriculares que apresentem, de forma crítica e contextualizada, a história e as contribuições das populações negras são ainda limitados ou de difícil acesso, o que restringe a atuação dos professores e empobrece as experiências de aprendizagem dos estudantes.

A resistência cultural também se apresenta como um fator significativo. Em um país historicamente marcado pela ideia de democracia racial — que nega o racismo ao afirmar a harmonia entre os diferentes grupos étnicos —, a aplicação da lei frequentemente esbarra na recusa de parte da sociedade em reconhecer o racismo como problema estrutural. Essa negação impede que se compreenda a relevância da educação das relações étnico-raciais como política pública e como prática pedagógica transformadora.

Por fim, observa-se uma falta de monitoramento e avaliação sistemática da implementação da Lei 10.639/03. A ausência de instrumentos que acompanhem de forma efetiva sua aplicação nas redes de ensino impede a identificação de avanços, retrocessos e lacunas. Sem um sistema de fiscalização e indicadores claros, muitas escolas acabam por ignorar a legislação ou cumpri-la apenas formalmente, sem compromisso real com uma revisão crítica do currículo escolar e com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Como ressalta Eliane Cavalleiro (2000, p. 28), "o racismo velado que permeia as relações sociais no Brasil também se manifesta na resistência às mudanças curriculares". Os desafios na avaliação e monitoramento, causados pela ausência de um sistema eficaz para avaliar a implementação da lei dificulta a identificação de lacunas e a formulação de estratégias corretivas. Muitos estados e municípios carecem de indicadores claros para medir o impacto da legislação.

Dessa forma, a Lei 10.639/03 deixou um legado remanescente, ainda que em construção. Ela abriu o caminho para outras iniciativas legislativas e políticas públicas externas à promoção da igualdade racial, como a Lei 11.645/08, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para incluir também a história e cultura indígena.

Além disso, a lei gerou um maior reconhecimento da importância da memória identidade e da ancestralidade africana para o brasileiro, como destacou Sueli Carneiro (2011, p15): "A lei é um

marco simbólico e prático na desconstrução do eurocentrismo e na valorização das raízes africanas que moldaram a nação brasileira”. O impacto mais profundo da Lei 10.639/03 talvez resida na ampliação do debate sobre o racismo e a desigualdade racial no Brasil. Ela contribuiu para conscientizar gerações de estudantes, professores e cidadãos sobre a necessidade de um país mais igualitário, em que a história de todos os seus povos seja respeitada e valorizada. E são essas lacunas que pretendemos entender a seguir na nossa pesquisa, voltando os olhos para uma amostra da realidade educacional, investigando a real prática da implementação da Lei.

3. CURRÍCULOS COMO ESPAÇOS DE DISPUTA, FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03

A segunda sessão dedica-se a examinar de que maneira o currículo, enquanto construção social e política, configura-se como *locus* marcado por disputas e interesses sociais e contribui para a legitimação ou silenciamento de saberes, destacando os efeitos dessa seleção na valorização das relações étnico-raciais por meio da adequada implementação do que dispõe a Lei 10.639/03.

(...) currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p. 23).

O conceito de currículo tem sido amplamente debatido ao longo da história da educação, envolvendo diferentes abordagens⁵ teóricas que influenciam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. De modo geral, pode ser entendido como "um conjunto de experiências de aprendizagem planejadas e orientadas para atender objetivos educacionais" (Sacristán, 2013, p. 27). No entanto, essa definição não é unívoca, pois o currículo também pode ser visto como um espaço de disputa ideológica, um meio de transmissão cultural ou um instrumento de emancipação social.

A influência das teorias educacionais sobre o currículo se reflete na forma como a educação é estruturada e implementada nas escolas. Currículos tradicionais, por exemplo, enfatizam a transmissão de conhecimentos considerados universais, enquanto abordagens progressistas priorizam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Dessa maneira, os modelos curriculares têm um impacto direto na formação dos sujeitos e na maneira como interagem com o mundo. Além disso, é essencial notar que os projetos curriculares se materializam dentro das escolas que, na prática, têm vivido inúmeros desafios. Nessas condições que teorias precisam se mostrar viáveis.

Outra questão importante diz respeito ao currículo oculto, ou seja, os valores e normas implícitos que são transmitidos nas instituições de ensino sem estar formalmente incluídos no planejamento pedagógico.

3.1 Fundamentos do currículo escolar: as visões de currículos

A perspectiva tradicional do currículo tem sido uma das abordagens mais influentes na

⁵ Para reflexões nestas abordagens observar os trabalhos de Michael Apple, Henry Giroux, Basil Bernstein, Tomaz Tadeu da Silva e Ivor Goodson.

história da educação, sendo amplamente adotada em diversos sistemas educacionais ao longo do século XX. Ralph Tyler (1949) é considerado um dos principais sistematizadores da perspectiva tradicional do currículo, ao propor que este deveria ser orientado por objetivos previamente definidos, cuja eficácia seria mensurada pelo alcance dos resultados previstos.

Sua “lógica dos objetivos” reforça a ideia de que o ensino deve ser planejado como um processo linear, em que a seleção e a organização dos conteúdos, os métodos de instrução e a avaliação caminham em coerência para garantir eficiência e padronização.

Essa racionalidade tecnicista, fortemente influenciada pelo paradigma da administração científica, repercutiu na organização escolar brasileira, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, legitimando práticas pedagógicas voltadas mais para a mensuração de desempenhos do que para a formação crítica dos sujeitos. Ao lado de Bobbitt (1918), Tyler consolidou a visão do currículo como instrumento de controle e adaptação social.

Fundamentada na ideia de transmissão de conhecimento de forma estruturada e hierárquica, a concepção tradicional visa a formação de sujeitos disciplinados e preparados para o mercado de trabalho. No Brasil, essa abordagem foi amplamente disseminada durante o período de consolidação da educação formal e ainda possui influência nas práticas pedagógicas contemporâneas. Estimula-se a transmissão sistemática e linear de conteúdos considerados universais e atemporais, com foco no acúmulo de conhecimentos por parte dos alunos.

No Brasil, autores como Saviani (2008) destacam que, nessa perspectiva curricular, o professor é visto como a principal fonte de conhecimento, enquanto os estudantes assumem um papel passivo no processo de aprendizagem. Para esse modelo, a avaliação do desempenho discente ocorre por meio de provas e exercícios que medem a capacidade de memorização e reprodução dos conteúdos ministrados em sala de aula. De acordo com Romanelli (2012), o tecnicismo educacional reforçou a ideia de que o ensino deveria ser eficiente e funcional, seguindo modelos gerenciais inspirados na administração empresarial, convergindo com a perspectiva de Libâneo, para quem “a tendência tecnicista de organização do currículo reduz a função social da escola à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, priorizando conteúdos e métodos mensuráveis, em detrimento da formação crítica e emancipatória dos sujeitos” (2012, p. 52).

Embora tenha sido amplamente adotada, a perspectiva tradicional do currículo tem sido alvo de diversas críticas, principalmente por sua rigidez e falta de flexibilidade. Para Pimenta e Anastasiou (2014), esse modelo curricular não considera as especificidades socioculturais dos estudantes e desvaloriza a participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem. Além disso, sua estrutura linear e conteudista não favorece a interdisciplinaridade nem a contextualização dos conhecimentos.

Outra crítica relevante diz respeito à falta de espaço para a construção do pensamento crítico.

Saviani (2008) aponta que a ênfase na memorização e na reprodução de informações limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem autonomia intelectual e criatividade.

Nesses termos, é importante observar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência de contradições que ainda permeiam a estruturação curricular, inclusive no que diz respeito aos processos de inclusão e valorização da diversidade. Embora se apresente como um instrumento normativo voltado à garantia de uma formação integral, cidadã e plural, reforça padronizações e sua estrutura evidencia marcas da perspectiva tradicional do currículo. A ênfase dada na aprendizagem como aquisição de competências individuais revela uma aproximação com um modelo de formação adaptativo, em detrimento de abordagens emancipatórias e críticas. Tudo isso dificulta a inserção efetiva de narrativas afro-brasileiras e africanas e leva a reconhecer a necessidade de um currículo estruturado em bases críticas e decoloniais.

A escola é um espaço privilegiado para a formação de identidades, e o currículo atua diretamente nesse processo ao definir quais sujeitos e narrativas são reconhecidos. A crítica feita à BNCC no ponto anterior evidencia como propostas centralizadoras e tecnicistas podem limitar a pluralidade e reforçar padrões homogêneos, reduzindo a possibilidade de valorização da diversidade cultural. Dessa forma, o currículo não apenas organiza a aprendizagem, mas também participa ativamente da construção de subjetividades, o que exige problematizar sua função na reprodução de desigualdades.

A perspectiva crítica do currículo surge como uma contraposição às abordagens tradicionais e tecnicistas da educação, colocando o estudante no centro do processo educativo e valorizando sua participação ativa na construção do conhecimento. Com influência de Paulo Freire (2005), o currículo é, nesta concepção, compreendido como um espaço de diálogo, problematização e emancipação dos sujeitos oprimidos. Conforme Arroyo:

Os sujeitos da escola não são apenas alunos genéricos, mas sujeitos concretos, com histórias, culturas, lutas e saberes. [...] Uma escola que acolha esses sujeitos e seus saberes precisa assumir um currículo que não seja imposto de fora para dentro, mas construído coletivamente, a partir dos territórios, da vida e das culturas dos que nela vivem. [...] Romper com o currículo eurocêntrico e monocultural é um ato político de reconhecimento e justiça (2012, p. 176).

A fala do autor evidencia como ainda estamos vinculados a uma estrutura curricular engessada, dando como urgente que a prática educativa deva estimular a consciência crítica dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre suas condições e agir para transformar a realidade.

A interpretação crítica do currículo baseia-se na ideia de que a educação não é neutra⁶, mas sim um espaço de disputa ideológica e social. Para Giroux (1983), o currículo crítico deve ser um espaço de resistência às estruturas opressoras, possibilitando o empoderamento dos sujeitos

⁶ Na interpretação de Tomaz Tadeu da Silva, cada vez que se seleciona um saber para compor o currículo também se está excluindo outros. Desta forma, se mostra inviável a pretensão de neutralidade.

marginalizados por meio da educação. Isso significa que a escola deve promover debates sobre temas sociais, incentivando o pensamento autônomo e a participação ativa dos estudantes na sociedade. De forma convergente, Apple (1995) reforça que o currículo crítico precisa questionar os valores dominantes e dar voz a grupos historicamente marginalizados, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

As reflexões de Michael Apple e Henry Giroux encontram ressonância no cenário educacional brasileiro, especialmente porque ajudam a compreender como o currículo atua como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais e raciais. No Brasil, marcado por uma herança colonial e por políticas educacionais frequentemente centralizadoras, suas críticas à neutralidade do conhecimento e à função ideológica da escola ganham atualidade ao evidenciar como práticas curriculares podem reforçar exclusões ou, ao contrário, abrir espaço para resistências. A partir desse referencial, torna-se possível problematizar a permanência de currículos eurocêntricos e reconhecer a urgência de propostas que dialoguem com a Lei 10.639/03, de modo a garantir visibilidade e legitimidade às histórias e culturas afro-brasileiras.

A implementação de um currículo crítico na educação brasileira requer uma reformulação das práticas pedagógicas tradicionais. Segundo Libâneo (2012), essa mudança implica uma nova concepção do papel do professor, que deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um mediador do conhecimento. O educador deve incentivar o pensamento crítico e criar situações de aprendizagem que estimulem a reflexão e a participação ativa dos alunos. Atualmente, como destacam Pimenta e Anastasiou (2014), muitos professores ainda são formados dentro de uma lógica conteudista e disciplinar, sem uma preparação adequada para atuar de maneira crítica e reflexiva. Além disso, a própria estrutura das licenciaturas é fragmentada em disciplinas que não se comunicam. Dessa forma, é essencial investir na formação continuada dos educadores, capacitando-os para adotar práticas pedagógicas que incentivem o pensamento autônomo e a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto fundamental da perspectiva crítica do currículo é a interdisciplinaridade. Para Moreira e Silva (2002, p. 54), “a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas limita a compreensão da realidade e dificulta o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo”. Isso porque fenômenos sociais, ambientais, culturais e políticos são complexos e exigem múltiplos olhares e saberes articulados. Assim, um currículo crítico deve promover a articulação entre diferentes áreas do saber, permitindo uma abordagem mais ampla e contextualizada dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, a perspectiva crítica do currículo se mostra fundamental para a efetivação da Lei nº 10.639/03, pois somente ao reconhecer que a educação é um campo de disputas simbólicas e políticas torna-se possível questionar as estruturas que historicamente invisibilizaram a história e a cultura afro-brasileira e africana. Ao problematizar os valores dominantes e abrir espaço para a

pluralidade de saberes, o currículo crítico cria as condições para que a escola assuma um papel emancipador, garantindo a presença das vozes e experiências negras como parte constitutiva do conhecimento escolar. Assim, mais do que um recurso metodológico, essa abordagem se revela como um compromisso político e ético indispensável à construção de uma educação antirracista.

Sua efetivação ainda encontra barreiras estruturais e políticas. Essas tensões revelam a necessidade de avançar para concepções que não apenas problematizem a neutralidade, mas que também enfrentem diretamente a colonialidade do saber. É nesse horizonte que emergem as propostas descolonizadoras do currículo, que ampliam o debate e radicalizam a crítica ao eurocentrismo educacional.

A partir das limitações da perspectiva crítica, emergem no campo educacional propostas descolonizadoras que buscam não apenas problematizar a neutralidade do currículo, mas enfrentar diretamente as estruturas de poder sustentadas pela colonialidade do saber. Nesse caso, não se trata apenas uma atualização da crítica freireana, mas um deslocamento mais radical, que exige repensar os próprios fundamentos epistemológicos do currículo.

Essa abordagem, fundamentada em autoras como Catherine Walsh e em pensadores como Boaventura de Sousa Santos e Kabengele Munanga, propõe a valorização de epistemologias historicamente silenciadas e a construção de uma ecologia de saberes que dialogue com as múltiplas matrizes culturais presentes na sociedade brasileira. Nesse horizonte, o currículo não é apenas espaço de resistência, mas também de reconstrução de sentidos, comprometendo-se com a superação do eurocentrismo e com a efetivação de uma educação antirracista e plural.

A colonização do conhecimento operou historicamente por meio da imposição de um modelo epistemológico centrado na racionalidade ocidental, desqualificando outras formas de saber. Segundo Santos (2010), o paradigma colonial resultou na "epistemologia do Norte", que reduz o conhecimento àquilo que é validado pela tradição científica europeia. Esse modelo não apenas exclui, mas também deslegitima os saberes tradicionais, tornando fundamental a adoção de uma ecologia de saberes (em oposição à monocultura do saber científico ocidental), que reconheça e dialogue com diferentes formas de conhecimento.

No Brasil, autores como Nilma Lino Gomes (2017) e Kabengele Munanga (2009) reforçam a necessidade de um currículo que contemple a história e a cultura afro-brasileira e indígena, promovendo a superação do racismo estrutural presente na educação.

A implementação de uma perspectiva descolonizadora na educação brasileira exige a revisão das diretrizes curriculares, a inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade étnico-racial e a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo intercultural. Como já destacado nas considerações acerca do currículo multicultural, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 representam tentativas

institucionais de inserir a perspectiva decolonial, mas encontram limites no formato normativo e na resistência institucional.

Uma estratégia eficaz para a descolonização do currículo é a adoção de materiais didáticos e currículos que contemplem a diversidade cultural brasileira, com produções acadêmicas e artísticas de autores negros e indígenas. Gomes (2017) argumenta que a representatividade no material pedagógico é essencial para que os estudantes se reconheçam no processo educativo e possam desenvolver uma identidade positiva em relação às suas origens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004) reforçam essa compreensão ao estabelecer que a escola deve assumir a responsabilidade de construir um currículo diversificado e comprometido com a formação integral do ser humano. O documento afirma que a educação é um dos principais mecanismos de transformação social e, por isso, deve estimular valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e reconheçam as características próprias de grupos historicamente marginalizados. Ao orientar a escola para o desenvolvimento de práticas democráticas e inclusivas, as Diretrizes reiteram que a promoção da cidadania passa necessariamente pela valorização da diversidade cultural e pelo enfrentamento das desigualdades raciais.

A experiência de escolas indígenas e quilombolas no Brasil também exemplifica caminhos possíveis para um currículo descolonizador. Segundo Munanga (2009), essas escolas são espaços de resistência e ressignificação do conhecimento, pois promovem a educação bilíngue, o ensino da história e tradições dos povos originários e a autonomia pedagógica das comunidades.

A perspectiva descolonizadora do currículo, portanto, vai além de propor a inclusão de novos conteúdos: ela exige uma transformação epistemológica que questione a hegemonia eurocêntrica e coloque em diálogo diferentes formas de conhecimento. Ao articular legislações como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 com práticas pedagógicas que valorizem a representatividade negra, indígena e quilombola, essa abordagem evidencia que a efetivação de uma educação antirracista depende da revisão de materiais didáticos, da formação docente crítica e da construção de identidades coletivas em consonância com a diversidade brasileira. Mais do que resistência, a decolonialidade do currículo se apresenta como possibilidade de reconstrução de sentidos, abrindo caminho para uma escola capaz de promover justiça cognitiva e social.

3.2 Educação Antirracista e a Lei 10.639/03

O etnoensino⁷ emerge como um desdobramento político e epistemológico da luta do movimento negro e indígena no Brasil, materializando-se na escola sobretudo após a promulgação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Nesse contexto, pretende-se uma abordagem pedagógica essencial para a efetivação dessa legislação, oferecendo práticas educativas que consideram os saberes e as experiências de povos historicamente marginalizados.

Essa interpretação busca integrar saberes tradicionais, muitas vezes marginalizados, ao currículo escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática. Segundo Munanga (2005), a superação do racismo na educação depende da incorporação de epistemologias africanas e afro-brasileiras, garantindo que os alunos negros tenham referências culturais positivas em seu processo de aprendizagem.

O etnoensino dialoga diretamente com as reflexões de Paulo Freire (2005), que enfatiza que a educação precisa ser libertadora e dialógica. Para Freire, o ensino não pode ser um ato impositivo, mas deve possibilitar que os sujeitos se reconheçam naquilo que aprendem, promovendo a construção do conhecimento de forma coletiva e contextualizada. Dessa forma, ao adotar o etnoensino como ferramenta pedagógica, os professores permitem que os alunos negros se identifiquem com os conteúdos, fortalecendo sua autoestima e ampliando sua consciência crítica sobre as desigualdades raciais.

As contribuições de Munanga, Freire, Boaventura e Nilma Lino Gomes se encontram em torno da necessidade de romper com a lógica eurocêntrica que historicamente estruturou o currículo escolar, mas cada um deles acentua dimensões específicas dessa ruptura. Munanga (2005) enfatiza a centralidade das epistemologias africanas e afro-brasileiras como caminho para a superação do racismo na educação, trazendo à tona referências identitárias capazes de ressignificar a experiência escolar dos alunos negros.

Essa preocupação dialoga com a pedagogia libertadora de Freire (2005), que concebe o processo educativo como prática dialógica e emancipatória, em que os sujeitos se reconhecem no saber produzido. Ao ampliar esse horizonte, Santos (2007) propõe a ecologia de saberes como alternativa à monocultura científica ocidental, sublinhando que a legitimidade do conhecimento não pode se restringir ao cânone europeu. Por fim, Gomes (2017) traduz essas reflexões para o contexto brasileiro contemporâneo ao afirmar que a educação antirracista deve ser assumida como compromisso político e pedagógico das escolas, de modo a visibilizar histórias, culturas e práticas

⁷ O termo *etnoensino* é utilizado nesta dissertação para designar uma perspectiva educativa fundamentada nos valores étnico-raciais, concebida como uma proposta teórico-metodológica emergente construída pelo próprio pesquisador a partir do diálogo com autoras e autores que discutem relações étnico-raciais na educação, como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Gonçalves e Silva, entre outros citados ao longo do trabalho. Tal conceito também se ancora nas vivências profissionais e formativas do pesquisador, que contribuíram para a elaboração dessa categoria analítica própria, voltada à compreensão e ao fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas.

sociais invisibilizadas.

Assim, embora partam de ênfases distintas, ao convergirem na defesa de uma educação plural e emancipatória, esses referenciais teóricos sustentam a compreensão de que a Lei 10.639/03 não pode ser vista apenas como norma jurídica, mas como um projeto político-pedagógico que convoca a escola a romper com o eurocentrismo curricular e a assumir a valorização das epistemologias afro-brasileiras como eixo estruturante da prática educativa.

Podemos pensar sua implementação a partir da incorporação de dimensões historicamente invisibilizadas pela escola, como a oralidade, a ancestralidade, a filosofia africana, as religiosidades e as práticas comunitárias. A oralidade, por exemplo, resgata narrativas, cantos e provérbios que constituem a memória coletiva dos povos e desafiam a hegemonia do texto escrito como único meio de legitimação do saber. A ancestralidade, por sua vez, garante a conexão entre passado e presente, oferecendo aos estudantes referências culturais que fortalecem identidades negras e indígenas no processo educativo. Já a filosofia africana, marcada por valores de coletividade e solidariedade, confronta o individualismo da racionalidade ocidental, ampliando os horizontes éticos e epistemológicos do currículo. As religiosidades afro-brasileiras, quando reconhecidas como práticas de conhecimento e espiritualidade, rompem com estigmas e contribuem para uma educação pautada no respeito à diversidade e no combate ao racismo religioso.

Por fim, as práticas comunitárias, vivenciadas em quilombos, aldeias e periferias, evidenciam formas de organização e produção de saber que demonstram que a escola não é o único espaço legítimo de aprendizagem, mas que o conhecimento também emerge das experiências coletivas. Ao articular esses elementos, o etnoensino se constitui como prática pedagógica profundamente transformadora, capaz de sustentar a efetivação da Lei 10.639/03 e de promover uma educação plural, democrática e antirracista.

A Lei 10.639/03 revela-se não apenas como um dispositivo normativo, mas como um marco político e epistemológico que tensiona a própria lógica do currículo escolar. Sua efetivação, entretanto, não depende unicamente da atualização de conteúdos ou da inserção pontual de novas temáticas; exige a construção de práticas pedagógicas ancoradas na valorização da oralidade, da ancestralidade, da filosofia africana, das religiosidades e das práticas comunitárias como fundamentos do etnoensino. Ao reconhecer esses elementos como eixos estruturantes do processo educativo, a escola se compromete com uma pedagogia da pluralidade e com o enfrentamento do racismo estrutural. Nesse cenário, a formação de professores ocupa lugar estratégico, pois é ela que possibilita a mediação crítica entre as diretrizes legais e o cotidiano escolar. Assim, pensar a implementação da Lei 10.639/03 implica, necessariamente, refletir sobre os desafios, as lacunas e as potencialidades da formação docente.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A discussão anterior o debate esteve centrado nas diferentes perspectivas curriculares — tradicional, crítica e descolonizadora —, ficou evidente que a efetivação da Lei 10.639/03 não depende apenas da formulação de diretrizes e documentos normativos, mas sobretudo da capacidade dos professores de traduzirem esses referenciais em práticas pedagógicas concretas. É nesse ponto que a formação docente ganha centralidade: ela constitui a mediação indispensável entre o currículo prescrito e o currículo praticado, determinando em que medida a escola se torna, de fato, um espaço de valorização das histórias e culturas afro-brasileiras. Mais adiante, veremos como o livro didático também participa dessa dinâmica; mas antes, é preciso compreender que sem uma formação sólida e crítica, nem mesmo os melhores materiais podem romper com a lógica de exclusão que marca a tradição escolar brasileira.

É imprescindível que os educadores estejam não apenas informados, mas também formados em perspectivas que dialoguem com as epistemologias afro-brasileiras e africanas, com as pedagogias antirracistas e com os marcos teóricos da educação para as relações étnico-raciais. Como afirma Nilma Lino Gomes (2005), essa invisibilização da temática racial nos cursos de formação compromete não apenas a formação do professor, mas a própria função social da escola em contextos marcados pela diversidade.

Percebe-se que a Lei 10639/03 só se efetiva na prática com professores preparados, a lacuna formativa vai se apresentar como o principal entrave, gerando insegurança, resistência ou mesmo reprodução de estereótipos raciais por parte de docentes que não foram preparados para atuar de forma crítica e propositiva frente às opressões étnico-raciais. Eliane Cavalleiro (2001) destaca que o despreparo docente não se resume à ausência de conteúdos, mas também à ausência de uma abordagem crítica e ética que sustente práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Tal despreparo se manifesta no cotidiano escolar, por meio da naturalização de práticas discriminatórias, da omissão diante de episódios de racismo e da falta de valorização das identidades negras no currículo e nas interações escolares. Para Gomes (2005), a angústia dos docentes ao tratar desse tema é também resultado da ausência de referências durante a sua formação acadêmica. Dessa forma, a inserção obrigatória da história e cultura afro-brasileira nas licenciaturas é um passo essencial para a mudança desse cenário.

A carência de formação adequada não é acidental, mas reflexo de um currículo e de uma estrutura educacional eurocêntrica e resulta, muitas vezes, na reprodução de práticas pedagógicas que

não problematizam o racismo estrutural presente na sociedade e na própria instituição escolar. Isso se dá não apenas pela omissão do tema, mas também pela permanência de uma estrutura educacional que historicamente marginaliza o saber negro, negando-lhe espaço nos currículos formais e inviabilizando uma prática pedagógica orientada por princípios de justiça social.

Como argumenta Petronilha Gonçalves (2014), a ausência de políticas efetivas de formação docente voltadas para a diversidade étnico-racial contribui para a manutenção de uma escola monocultural, incapaz de refletir a pluralidade da sociedade brasileira. Essa fragilidade formativa se articula com a persistência de um currículo escolar estruturado a partir de uma matriz eurocêntrica, que constitui um dos maiores obstáculos à inserção de narrativas negras de forma significativa e crítica. A hegemonia das perspectivas europeias na produção e disseminação do conhecimento não apenas exclui epistemologias outras, mas também reforça desigualdades históricas por meio do apagamento cultural e simbólico da população negra. É nesse ponto que a análise de Lilia Schwarcz (2019) complementa o argumento: os livros didáticos e os conteúdos curriculares, ainda hoje, insistem em narrar a história do Brasil sob o ponto de vista da branquitude, relegando sujeitos negros a papéis secundários ou estereotipados, perpetuando estigmas e silenciamentos.

A superação desse cenário exige mais do que ajustes pontuais: requer, como destaca Macaé Evaristo (2013), uma transformação profunda nos processos formativos, capaz de reconhecer a centralidade das culturas africanas e afro-brasileiras na constituição da identidade nacional. Essa virada pressupõe políticas públicas que assegurem não apenas o cumprimento legal da Lei 10.639/03, mas também uma mudança de paradigma pedagógico e epistemológico. Trata-se de deslocar a temática étnico-racial da condição de apêndice curricular para torná-la eixo transversal e estruturante na formação inicial e continuada de professores.

Pesquisas indicam que muitas licenciaturas ainda não contemplam de forma consistente a temática étnico-racial em seus currículos (Gomes, 2005) o que compromete a efetividade da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas de educação básica (Brasil, 2003). Como enfatizam Carneiro (2011) e Gomes (2005), trata-se de uma política pública resultante da luta histórica do movimento negro, destinada a superar o silenciamento da contribuição africana e afro-brasileira e enfrentar práticas pedagógicas marcadas por epistemicídios e invisibilizações.

A implementação dessa legislação requer mudanças estruturais profundas nos processos formativos. A ausência de preparo impacta diretamente a qualidade do ensino e a possibilidade de construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

A formação inicial de professores carrega a responsabilidade de preparar os futuros educadores para práticas pedagógicas críticas e emancipadoras. No entanto, como assinala Gatti

(2010), persiste um descompasso entre teoria e prática, especialmente no que se refere ao tratamento das relações étnico-raciais. Esse descompasso se traduz em abordagens fragmentadas, pontuais e sem transversalidade. Nilma Lino Gomes (2005) destaca que, em muitos cursos, a história e a cultura afro-brasileira aparecem como conteúdos periféricos, restritos a disciplinas optativas ou projetos isolados, o que compromete a formação de uma consciência crítica e antirracista nos futuros docentes.

Esse cenário evidencia a frágil institucionalização da temática nos projetos pedagógicos, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03 (Gomes, 2005). A fragilidade dos estágios supervisionados reforça esse problema, já que, em vez de se constituírem como espaço de articulação entre prática e teoria crítica, muitas vezes limitam-se à reprodução de modelos pedagógicos descontextualizados (Libâneo, 2012).

A ausência de políticas consistentes de formação continuada agrava o quadro. Como aponta o Portal Áfricas (2021), a falta de programas sistemáticos e acessíveis é um dos principais obstáculos à efetivação da lei, especialmente em contextos vulnerabilizados. A formação continuada, quando concebida a partir de referenciais críticos e dialógicos, como defende Freire (1996), pode ser espaço privilegiado para a reelaboração da prática pedagógica e para a consolidação de uma educação antirracista. No entanto, sua eficácia depende de políticas públicas que garantam acesso equitativo, qualidade e articulação com a realidade das escolas.

Diante disso, torna-se urgente repensar as políticas de formação docente sob uma perspectiva interseccional e decolonial, capaz de enfrentar o racismo estrutural e valorizar os saberes das populações negras. Essa reconfiguração exige tanto a revisão dos currículos das licenciaturas quanto a consolidação de programas de formação continuada, garantindo que a questão racial não seja tratada como apêndice, mas como eixo estruturante de um projeto educativo democrático e plural.

A estrutura e o conteúdo dos processos formativos na carreira docente são determinantes para que os professores estejam preparados para abordar questões étnico-raciais em sala de aula.

No entanto, segundo Gomes (2017), a ausência de uma abordagem crítica sobre as relações raciais na formação docente contribui para a reprodução de desigualdades e para a dificuldade dos professores em lidar com situações de racismo na escola. A dificuldade não está apenas na ausência de materiais didáticos adequados, mas também na postura dos educadores, que frequentemente reproduzem discursos de neutralidade racial, sem perceberem que isso perpetua uma visão excludente do currículo escolar.

Muitos professores desconhecem a realidade do racismo brasileiro ou se sentem despreparados para lidar com a temática racial. Outros tantos acreditam que a escola deve ser neutra em relação às diferenças, o que acaba por mascarar o racismo sob o manto da igualdade. O não enfrentamento da questão racial na formação docente contribui para a manutenção da exclusão e da discriminação no cotidiano escolar, pois sem consciência crítica e sem preparo, o professor tende a reproduzir práticas pedagógicas excludentes, ainda que de forma involuntária (Cavalleiro, 2001, p. 49).

A formação inicial de professores é fundamental para garantir que os educadores estejam preparados para abordar a história e cultura afro-brasileira de maneira crítica e contextualizada. No entanto, muitos cursos de licenciatura ainda tratam essa temática de maneira superficial (Gomes, 2012). Segundo Cavalleiro (2003), a formação docente historicamente negligenciou questões étnico-raciais, perpetuando uma educação eurocêntrica, impactando diretamente a qualidade do ensino, pois os futuros professores chegam à sala de aula sem o preparo necessário para lidar com questões raciais.

A falta de professores preparados para abordar esses temas também contribui para a reprodução de discursos equivocados e estereotipados sobre a população negra. Segundo Munanga (2009), é comum que a história afro-brasileira seja ensinada de maneira fragmentada, limitada a episódios de escravidão e resistência, sem destacar a riqueza cultural e histórica do povo negro.

A deficiência na formação inicial também afeta os professores já atuantes na educação básica, que não tiveram contato com a temática durante sua graduação (Silva, 2004). Sem uma base teórica sólida, a abordagem do conteúdo afro-brasileiro acaba sendo feita de maneira superficial, muitas vezes reduzida ao mês da Consciência Negra (Nogueira, 2015).

O impacto desse desconhecimento reflete na reprodução de uma história contada a partir da perspectiva dos colonizadores, deixando de lado as vozes e experiências dos povos africanos e afrodescendentes. Essa distorção contribui para a formação de preconceitos e estereótipos que reforçam desigualdades raciais dentro do espaço escolar.

Conforme enfatiza Kabengele Munanga (2005), a persistente invisibilização da história e da cultura afro-brasileira nos currículos de formação inicial docente e, por extensão, nos currículos escolares, constitui um dos principais entraves à consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista. Tal apagamento não é acidental nem pontual, mas resulta de um processo histórico sistemático de negação das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes à constituição da sociedade brasileira, tanto no plano material quanto simbólico. Ao omitir essas trajetórias, saberes e produções, a escola não apenas perpetua um modelo eurocentrado de conhecimento, mas também compromete profundamente o processo de construção de uma identidade positiva e afirmativa por parte dos estudantes negros.

Essa ausência de representatividade no currículo tem efeitos subjetivos e sociais potentes, pois reforça estereótipos racializados, alimenta preconceitos e relega os sujeitos negros à condição de "outros" no espaço escolar. Ao serem privados do conhecimento sobre suas origens, ancestralidades e heranças culturais, estudantes se veem impedidos de desenvolver de uma consciência histórica crítica acerca do papel central das populações africanas e afro-brasileiras na construção da cultura, da economia e das instituições brasileiras. Nesse sentido, Gomes apresenta que:

A ausência de representações positivas da população negra no currículo escolar produz efeitos nocivos na construção da identidade de crianças, jovens e adultos negros, gerando sentimentos de inferioridade e negação de sua história. O currículo que omite ou reduz a presença negra apenas a episódios de escravização reforça estereótipos e impede o reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes na formação do Brasil. A representação é uma dimensão central da identidade e, portanto, a presença de referências negras no conteúdo escolar é um direito e uma necessidade para o fortalecimento da autoestima e da cidadania (2003, p. 58).

Dessa forma, o combate ao apagamento histórico exige não apenas a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos materiais didáticos, mas uma reestruturação epistemológica do próprio projeto pedagógico, que valorize a pluralidade de matrizes civilizatórias e promova o reconhecimento da história negra como parte integrante, fundante e insubstituível da história nacional. Para que a formação de professores contribua efetivamente para a implementação da Lei 10.639/03, é necessário um compromisso mais profundo das instituições de ensino superior e das políticas públicas educacionais, garantindo que essa temática seja tratada com a seriedade e urgência que merece.

Para superar os desafios mencionados, algumas estratégias podem ser adotadas na formação inicial e continuada de professores. A primeira delas é a reformulação curricular, garantindo que os cursos de licenciatura incluam disciplinas obrigatórias voltadas para a educação antirracista e as relações étnico-raciais. Outra iniciativa essencial é a ampliação do acesso a materiais didáticos e metodologias que valorizem a cultura e história afro-brasileira, visto que há insuficiência de materiais didáticos que contemplem a história afro-brasileira a partir de uma perspectiva descolonizadora (Schwarcz, 2019).

A inserção estruturada e transversal dessa temática nos cursos de formação inicial deve ir além da obrigatoriedade legal: trata-se de promover uma reconfiguração curricular que reconheça os saberes africanos e afro-brasileiros como constituintes do patrimônio intelectual e civilizatório da humanidade. Paralelamente, é indispensável que os sistemas de ensino garantam a oferta contínua e qualificada de formação continuada, que dialogue com os desafios enfrentados no cotidiano escolar e instrumentalize os docentes com recursos teóricos, metodológicos e afetivos para o enfrentamento do racismo e para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

A produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial do Brasil e problematizem as desigualdades históricas é outro eixo estruturante dessa agenda. A adoção de referências de autores negros e de narrativas protagonizadas por afrodescendentes é um passo fundamental nesse processo (Ribeiro, 2017).

Para isso, é estratégico fomentar parcerias entre escolas, universidades, centros de pesquisa e organizações da sociedade civil, especialmente aqueles vinculados ao movimento negro e às comunidades tradicionais. Tais articulações podem potencializar a construção de recursos pedagógicos mais contextualizados, plurais e críticos, que valorizem os saberes oriundos das

periferias, das comunidades quilombolas e das experiências diaspóricas, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma educação democrática, emancipatória e socialmente referenciada.

Para além da formação docente e da adequação curricular, é imprescindível que as instituições de ensino assumam um compromisso efetivo com a promoção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, acolhedores e livres de qualquer forma de discriminação racial. Esse compromisso deve se materializar não apenas em discursos, mas em práticas institucionais concretas, que envolvam a sensibilização crítica de toda a comunidade escolar — Incluindo docentes, estudantes, gestores, funcionários e famílias — para o enfrentamento do racismo estrutural e institucional presente no cotidiano das escolas.

A promoção de uma cultura escolar antirracista requer a implementação de políticas institucionais claras e permanentes de combate ao racismo, que contemplem protocolos de denúncia, responsabilização e reparação, além de ações afirmativas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial. Trata-se de compreender que o racismo não se expressa apenas por meio de atos explícitos de violência verbal ou física, mas também por exclusões simbólicas, silenciamentos curriculares, expectativas desiguais e relações de poder que atravessam a dinâmica escolar.

Nesse sentido, a construção de uma educação antirracista é, por natureza, um processo coletivo, contínuo e interseccional, que demanda o engajamento comprometido de professores, gestores, estudantes e famílias. Esse esforço compartilhado exige a escuta ativa de vozes historicamente marginalizadas, a revisão de práticas pedagógicas excludentes e a consolidação de uma ética educativa orientada pela justiça social, pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento da pluralidade que constitui a identidade brasileira. Valorizando a diversidade como eixo estruturante do processo educativo, será possível caminhar rumo à edificação de uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente democrática.

A análise das lacunas formativas não pode se dissociar dos documentos normativos que, ao longo das últimas duas décadas, procuraram orientar a implementação da Lei 10.639/03. Além da própria legislação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP, Parecer nº 3/2004 e Resolução nº 1/2004), cumpre destacar também a Resolução nº 2/2012, que estabelece as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Tais normativas constituem marcos importantes porque reforçam a necessidade de uma transversalidade da temática racial na formação docente e na prática escolar, superando abordagens meramente pontuais.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também representa um documento estratégico, pois explicita a obrigatoriedade de que a história e cultura afro-brasileira e indígena integrem as aprendizagens essenciais da educação básica. Ainda que criticada por certos

limites de operacionalização, a BNCC sinaliza que o combate ao racismo e a valorização da diversidade não podem ser restritos a disciplinas isoladas, mas devem constituir eixo de todas as áreas do conhecimento.

Conforme apontam Gomes e Jesus (2013, p. 25-26):

Não basta que as políticas públicas e os documentos oficiais afirmem a importância da educação das relações étnico-raciais. É fundamental que os professores compreendam o sentido político e pedagógico dessas diretrizes, traduzindo-as em práticas que questionem o racismo, valorizem a diversidade e reconheçam a centralidade do protagonismo negro na construção da sociedade brasileira. A efetivação da Lei 10.639/2003 exige, portanto, a revisão crítica dos currículos escolares e das concepções de ensino, de modo a romper com as visões eurocêntricas que ainda estruturam o conhecimento escolar. Isso implica reconhecer que a educação é também um campo de disputa simbólica e que o enfrentamento do racismo deve ser parte constitutiva da formação docente, ultrapassando a mera inserção de conteúdos pontuais ou comemorativos.

A consolidação de uma formação docente crítica e antirracista encontra respaldo não apenas nas normativas nacionais, mas também em pesquisas recentes que evidenciam as tensões e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03. Estudos como os de Silva e Severo (2021) indicam que o currículo escolar brasileiro ainda funciona como um espaço de exclusão identitária, já que privilegia referenciais hegemônicos e silencia a presença de sujeitos negros. Para as autoras, a efetivação de uma educação antirracista passa necessariamente pela formação continuada dos professores, de modo que estes reconheçam seu papel na construção de um currículo comprometido com a equidade.

De maneira semelhante, Silva e Chaves (2024) apontam que, na educação infantil, a ausência de práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas afrocentradas e decoloniais compromete o desenvolvimento de subjetividades positivas em crianças negras. Os dados de sua pesquisa revelam que estereótipos e silenciamentos ainda atravessam o cotidiano das instituições, e que a implementação da Lei 10.639/03 requer a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, assim como investimentos sistemáticos na formação inicial e continuada.

A literatura também demonstra que a produção científica sobre a lei ainda é insuficiente e concentrada em determinadas áreas. Alves et al. (2022), ao analisarem artigos indexados em bases nacionais e internacionais, identificaram lacunas significativas no campo da Educação Física. O levantamento mostrou que, apesar da obrigatoriedade legal, a discussão sobre diversidade étnico-racial permanece periférica, evidenciando a distância entre a legalidade e a efetividade das políticas educacionais.

A consideração desses marcos legais e curriculares é fundamental para compreender não apenas os desafios da formação docente, mas também o papel que o livro didático e outros materiais pedagógicos assumem na efetivação da lei. Afinal, a maneira como os conteúdos são selecionados, organizados e apresentados nos recursos didáticos revela tanto as permanências do eurocentrismo

quanto as possibilidades de construção de narrativas plurais. É nessa direção que o próximo capítulo avançará, ao discutir como os materiais didáticos se articulam com a formação docente no processo de implementação da Lei 10.639/03.

4. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E AS REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO: ENTRE SILENCIAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03.

Considerando o exposto até o presente momento, adentramos o cerne de nosso debate e passamos a problematizar o papel que podem assumir os livros didáticos na perpetuação do racismo estrutural e simbólico e na promoção de uma visão distorcida da história e da cultura nacional. Como aponta Hall (2003), a identidade cultural é um processo dinâmico, formado na e pela representação. Dessa forma, quando os livros didáticos ocultam ou deturpam a experiência negra, negam também o direito à identidade e à cidadania plena.

Se estruturados de forma inadequada, operam como verdadeiras ferramentas de legitimação de uma narrativa histórica excludente, em que a presença negra é quase sempre associada à escravidão ou folclorizada no campo da cultura — como bem observa Cavalleiro (2001, p. 59). Tal construção reforça estereótipos e silenciamentos que impactam diretamente a forma como os estudantes compreendem a história e a diversidade étnico-racial brasileira.

Uma vez que compreendemos o livro didático como um dos principais instrumentos utilizados no ensino de História da rede pública estadual, restou analisar, nesta dissertação, de que forma ele incorpora — ou deixa de incorporar — as orientações da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino médio das escolas do Pontal do Triângulo Mineiro. A proposta era realizar esse movimento em conjunto com reflexões sobre o currículo e a formação de professores, pensando que a implementação do que determina a norma só parece viável quando há reflexões conjugadas acerca das circunstâncias que circundam a prática pedagógica, os materiais didáticos disponíveis e as condições formativas dos docentes, elementos que, em interação, definem as possibilidades reais de construção de uma educação antirracista e democrática.

Promulgar normas é um movimento, entre outros tantos, que possui como objetivo intervir na realidade da vida social. As propostas de alteração do *status quo* podem vir dos poderes constituídos de forma governamental ou dos oriundos da própria experiência popular. No caso da Lei 10.639/03 e dos marcos jurídicos a partir dela estruturados, observamos, previamente, o papel definitivo do movimento negro brasileiro em defesa de políticas públicas voltadas ao reconhecimento da identidade, da cultura e da história da população negra.

Como afirma Candau (2012), essa conquista representa não apenas a inclusão de conteúdos até então marginalizados, mas também a afirmação de uma perspectiva crítica e democrática de educação, resultante de uma longa e persistente luta por justiça racial no país. Isso significa que, como

vimos, não foi necessário apenas recusar os marcos vigentes, mas propor novos paradigmas e meios para sua integração, inclusive no que diz respeito à estrutura curricular e a formação dos professores que atuarão como agentes e mediadores nesse contexto.

A legislação vai, portanto, para além de novos conteúdos. Trata-se de uma proposição epistemológica, que exige o deslocamento do sujeito branco e europeu como único centro do saber. Ela implica uma reconfiguração profunda do currículo e dos materiais didáticos, de forma a garantir a representação plural e equitativa da diversidade étnico-racial brasileira, desse modo, como reafirma Gomes (2005 p. 67) "não basta incluir o negro como objeto de estudo: é preciso reconhecê-lo como sujeito do conhecimento e da história". Também diz respeito ao que se espera dos docentes enquanto mediadores desse processo transformativo.

Por não se tratar de um suporte neutro de conteúdos, o livro didático participa ativamente da construção de imaginários e da formação de valores sociais. Ele apresenta o mundo sob uma determinada ótica, validando discursos e conformando mentalidades, o que evidencia sua função política. (Bittencourt, 2004, p. 25). Neste sentido, os livros didáticos funcionam como vetores de um currículo oculto, ao reforçar modelos de sociedade que colocam a branquitude como padrão e o negro como o "outro".

4.1 O Livro Didático como artefato cultural

O livro didático, como instrumento pedagógico central no cotidiano das escolas brasileiras, desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento. Mais do que simplesmente veicular conteúdos, ele atua como artefato cultural⁸ que traduz, representa e, muitas vezes, naturaliza visões de mundo e valores sociais. No entendimento de Chartier (1990), os livros, como objetos culturais, não são neutros, mas carregam em si as marcas dos contextos históricos, políticos e ideológicos que os produzem. Ou seja, para o autor, um livro não é só um depósito de ideias, mas um objeto cultural cuja materialidade (formato, edição, circulação) influencia diretamente como ele é lido, apropriado e interpretado por diferentes grupos sociais.

Na mesma perspectiva, para Apple: “os livros didáticos são elaborados por grupos sociais específicos, em contextos históricos e políticos determinados, e, por isso, refletem e reproduzem as

⁸ Segundo Vygotsky (2007), os instrumentos culturais — entre eles a escrita e o livro — exercem a função de mediar a relação do sujeito com o mundo, transformando qualitativamente suas capacidades psicológicas. O livro, enquanto suporte material e simbólico, atua como mediador que possibilita a transmissão da experiência histórica acumulada e a reorganização do pensamento, tornando-se, portanto, um artefato cultural essencial no processo de desenvolvimento humano.

ideologias dominantes” (2006, p. 54). Partindo dessa compreensão, é possível afirmar que os livros didáticos operam como dispositivos de poder, na medida em que participam da constituição de subjetividades e da reprodução das hierarquias sociais.

Ao conceber o livro como um artefato cultural, Vygotsky evidencia seu papel como mediador do desenvolvimento humano, já que permite a internalização de signos e a transmissão de significados historicamente construídos. Todavia, como lembra Schwartzberg (1989), tal mediação está atravessada por relações de poder: os livros não apenas veiculam conhecimento, mas também selecionam e legitimam determinadas memórias em detrimento de outras, operando como instrumentos de dominação cultural e política. Nesse ponto, a contribuição de Chartier (1990) é fundamental, pois ressalta que os objetos culturais não podem ser compreendidos fora das práticas sociais que os produzem e circulam. Assim, a materialidade do livro, sua apropriação pelos leitores e os interesses que orientam sua produção revelam que este artefato cultural é, ao mesmo tempo, espaço de reprodução de hegemonias e possibilidade de resistência, tensionando a relação entre memória oficial e vozes dissidentes.

Como evidencia Oliveira, "nos livros de História, o negro aparece como mão de obra escrava, mas raramente como agente de sua própria história ou protagonista de lutas e resistências" (2012, p. 91), o que consolida, então, uma perspectiva unilateral do processo histórico, mas também reflete as relações sociais vigentes que terminam por absorver essa perspectiva subalternizada a repetindo no cotidiano.

Como observaremos neste capítulo, pesquisas já identificaram que durante boa parte do século XX, os livros didáticos construíram imagens baseadas em estereótipos. O que se identifica como mudança no conteúdo dos livros, embora positiva, muitas vezes é realizada de maneira superficial ou meramente ilustrativa. Como salienta Jesus (2015, p. 100), "a simples presença de imagens ou textos sobre a cultura afro-brasileira não significa que o livro adote uma abordagem crítica ou antirracista". É necessário avaliar a intencionalidade pedagógica das representações e a coerência entre texto, imagem e proposta didática.

O debate sobre a presença do negro nos livros didáticos de História encontra eco em diferentes pesquisas acadêmicas que, embora situadas em contextos temporais e regionais distintos, convergem ao apontar para a persistência de estereótipos e invisibilidades. A dissertação de Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho (2006), realizada em Florianópolis, analisou obras didáticas utilizadas entre 1996 e 2004, ou seja, em parte de um período anterior à promulgação da Lei 10.639/03. Já o estudo de Benedito Gonçalves Eugênio e Andirana Oliveira Lima (2013), desenvolvido em Vitória da Conquista, Bahia, investigou livros publicados após a vigência dessa lei e em consonância com a Lei 11.645/08.

Na pesquisa de Carvalho (2006), o foco recaiu sobre a implementação da Lei Municipal nº 4446/94, que determinava a inclusão da História Afro-Brasileira nos currículos das escolas municipais de Florianópolis. A autora demonstrou que, apesar dessa previsão legal e de uma proposta curricular orientada para a valorização da diversidade, os livros didáticos de História ainda apresentavam representações restritivas dos negros, frequentemente vinculando-os à escravidão, à subalternidade ou à invisibilidade. O livro didático, compreendido como parte da cultura escolar, aparecia assim como um instrumento que tanto poderia promover inclusão quanto reforçar exclusões, incidindo diretamente sobre a autoestima dos estudantes negros e sobre o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Já Eugênio e Lima (2013) identificaram que, mesmo após a institucionalização da Lei 10.639/03, os materiais analisados ainda reproduziam uma visão acrítica e limitada da presença negra, com imagens que remetem majoritariamente à condição de escravizados, subalternos e sofredores. Embora houvesse avanços no tratamento de aspectos culturais africanos, a ausência de representações positivas dificultava a construção de identidades negras fortalecidas no espaço escolar. Os autores enfatizam que o livro didático, enquanto artefato cultural e principal organizador do currículo, continua a exercer papel central na perpetuação de estereótipos, a menos que sua leitura seja acompanhada de uma mediação pedagógica crítica e consciente.

A análise comparativa das duas pesquisas evidencia, portanto, que a promulgação da Lei 10.639/03, embora fundamental, não foi suficiente para alterar de maneira imediata as práticas editoriais e pedagógicas. A investigação de Carvalho (2006) mostra que, mesmo em um período anterior à lei federal, já havia esforços locais para incluir a história afro-brasileira no ensino, mas as representações nos livros continuavam carregadas de preconceitos. A pesquisa de Eugênio e Lima (2013), por sua vez, confirma a persistência desse quadro, revelando que a legislação, isoladamente, não garante transformações substantivas na forma como o negro é representado no material didático. Em ambos os casos, fica evidente a necessidade de políticas públicas contínuas, formação docente qualificada e revisão crítica dos materiais escolares, a fim de que o livro didático deixe de reproduzir narrativas hegemônicas e passe a colaborar efetivamente para a construção de uma educação antirracista.

Outra pesquisa imprescindível para esta reflexão é a de Ana Célia da Silva (2011), em sua obra *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*. Nela, a autora desenvolve uma análise aprofundada sobre a presença e a forma de representação do negro nos livros de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Fundamental durante as décadas de 1980 e 1990. Seu estudo demonstra que, na década de 1980, a aparição de personagens negros era rara e, quando ocorria, era marcada por estigmas e estereótipos que reforçavam a desumanização, a caricatura e a

subalternidade. Já nos materiais publicados na década seguinte, a autora identifica mudanças significativas: personagens negros passam a ser nomeados, inseridos em contextos familiares e sociais mais diversos, além de aparecerem em situações de convivência com crianças brancas em condições mais igualitárias. Embora o aspecto caricatural tenha diminuído, a sub-representação permanece evidente, visto que os negros continuam em número reduzido e suas manifestações culturais seguem pouco exploradas nos livros didáticos.

A autora ressalta que essas representações têm impacto direto na subjetividade das crianças. Quando a imagem do negro aparece de forma negativa ou invisibilizada, gera processos de autorrejeição e baixa autoestima entre estudantes negros, ao passo que representações positivas contribuem para a reconstrução identitária, o fortalecimento da autoestima e o respeito à diversidade étnico-racial. Nesse sentido, a transformação das representações sociais nos livros didáticos torna-se elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a pluralidade.

Silva (2011) aponta ainda que os avanços observados decorreram de múltiplos fatores, entre os quais se destacam a mobilização do movimento negro, a atuação de educadores e pesquisadores comprometidos com a crítica ao racismo, a influência das discussões acadêmicas sobre a temática e a pressão por políticas públicas voltadas à valorização da população negra. Esse conjunto de forças incidiu tanto sobre a produção editorial quanto sobre as diretrizes educacionais, favorecendo mudanças, ainda que parciais, nas representações veiculadas.

Para fundamentar sua análise, a autora recorre à teoria das representações sociais de Moscovici (1978), compreendendo-as como processos ativos de modelagem da realidade, que não apenas refletem percepções, mas constroem sentidos e orientam condutas. Dessa perspectiva, a representação social do negro nos livros didáticos não resulta de simples imagens, mas da articulação entre estereótipos, preconceitos e ideologias que historicamente produzem a exclusão simbólica. A mudança dessas representações, portanto, é condição necessária para desconstruir o racismo estrutural e instaurar práticas pedagógicas mais inclusivas. Isso porque as representações sociais, segundo Moscovici (1978), transformam-se conforme mudam os contextos sociais e orientam condutas e favorecem a comunicação entre os indivíduos.

Em suas conclusões, Silva (2011) enfatiza que o livro didático, por ser um artefato cultural e pedagógico central, deve ser entendido como espaço de disputa simbólica. Para que cumpra um papel emancipador torna-se imprescindível investir em formação docente crítica, em políticas públicas consistentes e em produções editoriais comprometidas com a superação do racismo. Dessa forma, o livro didático deixa de ser apenas reprodutor de desigualdades e passa a se constituir como instrumento pedagógico capaz de sustentar uma educação verdadeiramente plural e democrática (Silva, 2011). Como verificamos, pesquisas anteriores e posteriores têm conclusões semelhantes,

apontam que reconhecer sua centralidade implica problematizar não apenas as imagens e discursos que veicula, mas também os processos que regulam sua produção e circulação, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A análise dessa política pública torna-se, portanto, fundamental para compreender os limites e as possibilidades de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo estrutural.

4.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Do ponto de vista das políticas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação, desempenha papel estratégico na escolha e distribuição dos materiais didáticos destinados às escolas da rede pública. é uma das mais importantes políticas públicas brasileiras voltadas à democratização do acesso ao material escolar. Criado oficialmente em 1985, o PNLD se consolidou como responsável pela produção, avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos às escolas públicas de educação básica. Seu alcance é amplo: milhões de exemplares são distribuídos a cada triênio, fazendo com que o livro didático seja, muitas vezes, o único recurso pedagógico disponível para docentes e discentes em diferentes regiões do país.

Ao longo do tempo, o PNLD passou por transformações significativas. Nos anos 1990, estabeleceu-se uma avaliação técnica e pedagógica das obras, que passaram a ser selecionadas por comissões especializadas antes de sua aprovação para uso em sala de aula. Tal medida buscou não apenas garantir a qualidade científica e metodológica dos conteúdos, mas também alinhar os livros às diretrizes curriculares nacionais. A partir dos anos 2000, esse processo ganhou maior densidade, com a inclusão de critérios relacionados à promoção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao combate a estereótipos e preconceitos. (Brasil, 2019)

Desde as edições que sucederam a implementação da Lei 10.639/03, foram incorporados critérios específicos voltados à valorização da diversidade étnico-racial e ao combate a estereótipos. No entanto, essa medida, apesar de positiva, ainda encontra limites práticos. Oliveira e Pinto (2020, p. 81) alertam que “as comissões de avaliação nem sempre possuem formação adequada para identificar racismo sutil, ausências ou representações equivocadas”, o que compromete a eficácia da política. Isso revela que, mesmo com os avanços legais e normativos, a efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista exige investimentos contínuos em formação crítica e na revisão permanente dos materiais utilizados em sala de aula.

Apesar de sua relevância, o PNLD é alvo de críticas importantes que problematizam seu alcance e suas limitações. Uma primeira crítica recai sobre o processo de padronização curricular.

Autores como Circe Bittencourt e Décio Gatti Júnior apontam que, ao selecionar e difundir em escala nacional determinadas obras, o programa contribui para a construção de uma narrativa histórica homogênea, reduzindo a autonomia dos professores e a pluralidade de abordagens possíveis. Essa centralização pode cristalizar uma memória oficial que, ao mesmo tempo em que busca coesão, acaba por marginalizar versões alternativas da história. Outra questão importante reside no fato de que “só as grandes editoras conseguem dar conta dos prazos e das demandas estabelecidas pelo PNLD, o mercado está concentrado nas mãos delas, que são poucas” (Bittencourt, 2014). Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007), inclusive, já destacava que o Brasil brasileiro se consolidou como o maior comprador de livros didáticos do mundo, influenciando fortemente o mercado editorial.

Do ponto de vista das relações raciais, Ana Célia da Silva (2011) evidencia que, embora haja avanços, a aprovação de livros que ainda reproduzem estereótipos demonstra a insuficiência do processo avaliativo. A autora lembra que a legislação por si só não altera automaticamente práticas editoriais sedimentadas em uma longa tradição de invisibilização do negro. Do mesmo modo, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) já apontavam que o racismo permanece presente nos livros escolares, de forma estrutural e simbólica, mesmo em contextos de maior regulação estatal.

Por fim, uma crítica recorrente é a de que o PNLD, ao se limitar à distribuição dos materiais, não garante a mediação pedagógica adequada. Sem formação docente crítica, mesmo livros que tragam representações positivas podem ser utilizados de forma superficial, não promovendo o debate necessário em sala de aula. Isso reforça a necessidade de articular a política do livro a programas consistentes de formação continuada e a práticas de acompanhamento pedagógico que assegurem o uso efetivo do material como instrumento de emancipação e não apenas como recurso de apoio.

A reflexão sobre o livro didático requer compreender sua dupla natureza. De um lado, como destaca Kazumi Munakata (2012), ele deve ser entendido como mercadoria, inscrita na lógica da indústria cultural e subordinada às dinâmicas do valor de troca. Seguindo a perspectiva marxista, o autor mostra que, embora o livro didático apresente um valor de uso — satisfazer a expectativa educacional —, ele é inevitavelmente condicionado pelas exigências do mercado editorial, em que fatores como custo de produção, estratégias de venda e padronização interferem diretamente em seu conteúdo e forma. Assim, o livro didático não pode ser reduzido a um simples recurso pedagógico: ele participa ativamente das engrenagens econômicas e culturais do capitalismo, transformando-se em produto que responde, simultaneamente, a demandas educativas e mercadológicas. De outro lado, Munakata (2016) amplia essa análise ao propor o livro didático como indício da cultura escolar. Nessa perspectiva, o manual não é apenas depositário de conteúdos curriculares, mas também expressa práticas, valores e modos de organização da escola. Ao examinar exemplos de diferentes países, o autor evidencia que os livros didáticos trazem em si tanto as normas e ideologias hegemônicas quanto

as marcas da vida cotidiana escolar — exercícios, avaliações, sensibilidades estéticas, representações morais e de civilidade. Assim, os manuais não apenas refletem prescrições externas, mas constituem parte integrante da cultura material da escola, sendo apropriados, ressignificados e, muitas vezes, tensionados por professores e estudantes em seu uso cotidiano.

Observemos, por exemplo, o Manual de Escolha do PNLD Ensino Médio 2026-2029 estabelece as normas e procedimentos para que escolas públicas e institutos federais registrem suas opções de obras didáticas. O documento define prazos rígidos (25/08 a 05/09/2025), categorias de escolha (coleções por área de conhecimento e projetos integradores) e a obrigatoriedade do uso da plataforma PNLD Digital, acessada exclusivamente pelos diretores, mediante conta no Gov.br. A escolha deve ser registrada de forma coletiva, com ata assinada pelo corpo docente, mas a validação final é centralizada no sistema do FNDE.

Embora o manual insista na transparência do processo, ao proibir visitas de editoras e restringir contatos entre representantes comerciais e profissionais da educação, o modelo adotado reforça a natureza centralizadora do PNLD. As escolas precisam escolher entre coleções previamente avaliadas pelo MEC, não sendo possível combinar materiais de diferentes editoras ou componentes curriculares. Além disso, caso não realizem o registro no prazo, são automaticamente contempladas com coleções definidas por critérios técnicos do FNDE, o que reduz ainda mais a margem de decisão local.

Essa estrutura, embora garanta uniformidade e distribuição em escala nacional, evidencia tensões com a autonomia docente. Ao transformar a escolha em um procedimento burocrático, mediado por plataforma digital e rigidamente normatizado, o PNLD tende a esvaziar o espaço pedagógico da reflexão crítica sobre o material didático. Assim, ainda que assegure o acesso universal, o programa reafirma o caráter do livro didático como mercadoria padronizada, confirmando as considerações de Munakata (2012; 2016) e Bittencourt (2004), que o identificam como instrumento de homogeneização curricular e de difusão de narrativas hegemônicas.

Por essa razão, a análise crítica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) torna-se essencial. Embora o PNLD democratize o acesso aos materiais escolares, sua lógica de padronização e sua inserção em um mercado editorial concentrado reproduzem, muitas vezes, as ambiguidades apontadas por Munakata. O livro didático, ao mesmo tempo em que é mercadoria e instrumento de política pública, revela-se também indício das tensões da cultura escolar, funcionando como espaço de disputa simbólica onde se definem quais memórias, identidades e saberes são legitimados.

4.3 Da norma à sala de aula: políticas públicas, livro didático e representações do negro

A implementação da Lei 10.639/03 no Brasil revela diferentes nuances regionais, e o caso de Minas Gerais é particularmente ilustrativo das potencialidades e desafios que envolvem essa política educacional. Como um dos estados mais populosos do país e com ampla rede de escolas públicas, Minas Gerais enfrenta dificuldades históricas no combate às desigualdades raciais em seu sistema educacional. O enfrentamento do racismo institucional e a superação da invisibilidade da população negra nos currículos dependem de ações efetivas e articuladas, mas tais iniciativas nem sempre se consolidam de modo homogêneo em todo o território estadual.

Desde a promulgação da lei, foram instituídas políticas públicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, entre as quais se destacam a criação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Minas Gerais e a oferta de formações continuadas em diversos municípios. Tais medidas representam esforços para aproximar a legislação das práticas pedagógicas. No entanto, conforme aponta o Relatório do Fórum (2019), persiste um descompasso entre o texto legal e a realidade cotidiana das escolas, revelando que a efetividade da lei depende de sua articulação com outros elementos centrais da cultura escolar — como o currículo, a formação docente e o livro didático. Nesse sentido, compreender o livro como artefato cultural, conforme discutem Vygotsky (2007), Chartier (1990) e Munakata (2016), permite perceber que a simples presença da legislação não garante transformações substantivas. É preciso tensionar os materiais escolares, sobretudo os didáticos, que continuam a exercer papel decisivo na reprodução ou na desconstrução de estereótipos raciais, como demonstram as pesquisas de Carvalho (2006), Eugênio e Lima (2013) e Silva (2011).

Um dos principais desafios identificados é a carência de formação docente específica. Muitas escolas mineiras ainda carecem de professores capacitados para tratar criticamente das questões raciais em sala de aula. Segundo Silva (2023, p. 48), "a maioria dos docentes reconhece a importância da temática, mas relata insegurança e falta de suporte institucional para o seu trabalho". Esse cenário é agravado pela escassez de materiais didáticos que abordem a temática de maneira crítica e contextualizada.

A análise da adoção de livros didáticos no estado de Minas Gerais revela que, apesar dos avanços normativos e das diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), muitas obras ainda reproduzem representações limitadas e estereotipadas da população negra. O PNLD 2021, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1/2004), estabeleceu critérios específicos para a avaliação de obras didáticas, exigindo, por exemplo, o combate a estereótipos, a presença de protagonistas negros em contextos de protagonismo e a valorização da diversidade étnico-racial.

O estudo de Caetano e Rodrigues (2024) analisa as representações imagéticas da população negra em livros didáticos de Matemática do sexto ano do ensino fundamental, aprovados pelo PNLD de 2020. A pesquisa, de caráter documental e descritivo, parte da constatação de que o livro didático, em muitos contextos escolares, não apenas orienta o currículo, mas constitui-se como o principal recurso pedagógico disponível. Nessa condição, ele se torna um poderoso veículo de valores, ideologias e representações, cuja influência ultrapassa a dimensão meramente técnica para se situar no campo cultural e político.

Apesar dos avanços trazidos pela Lei 10.639/03 e de tentativas de adequação editorial, o estudo identificou a predominância da representação branca nas duas coleções analisadas (*A Conquista da Matemática* e *Teláris Matemática*), revelando uma presença negra ainda marginal e, em grande parte, descontextualizada. Essas obras foram selecionadas por representarem mais de 60% das aquisições realizadas pelas escolas brasileiras na edição de 2020 do programa, o que as torna particularmente relevantes como expressão da política pública e de sua implementação em larga escala.

O procedimento de análise consistiu em examinar as imagens presentes nos livros, com foco em representações parciais ou totais de seres humanos. A análise revelou que ambas as coleções priorizam desenhos em detrimento de fotografias, o que levanta questionamentos sobre a intencionalidade dessa escolha. Enquanto fotografias poderiam transmitir maior realismo e identificação, os desenhos permitem representações genéricas, sem compromissos com historicidade ou identidade cultural. Além disso, constatou-se a baixa frequência de personagens negros e, quando presentes, sua representação era frequentemente associada a papéis sociais limitados (cuidado familiar, força física) ou a ilustrações desprovidas de sentido histórico. Esse uso, segundo as autoras, transforma a figura do negro em mero recurso ilustrativo, sem potencial de valorização identitária ou de reconhecimento histórico.

A pesquisa evidencia, ainda, que a suposta inclusão da diversidade étnico-racial nas imagens tende a reproduzir assimilação ao padrão branco. Nesse sentido, mesmo quando personagens negros são representados, eles aparecem associados a papéis sociais estigmatizados (como a força física ou o cuidado familiar), sem abandonar estereótipos historicamente construídos. A ausência de cientistas, intelectuais ou matemáticos negros nas obras reforça a lógica do epistemicídio (Santos, 2010), ao invisibilizar saberes e práticas matemáticas de matriz africana ou afrodescendente.

O percurso apresentado permite concluir que o livro didático não deve ser concebido apenas como recurso pedagógico, mas como um artefato cultural e político que condensa disputas entre Estado, mercado e sociedade civil. As análises mostram que, apesar da legislação e das diretrizes do PNLD, as representações da população negra ainda são marcadas por silenciamentos e estereótipos.

Tal permanência não resulta apenas de lacunas editoriais, mas da própria lógica centralizadora e mercantil que estrutura o programa, em que interesses econômicos e padrões de homogeneização frequentemente se sobrepõem às demandas por uma educação plural e antirracista.

Assim, compreender o livro didático como espaço de disputa simbólica significa reconhecer que sua transformação depende de um conjunto articulado de ações: políticas públicas consistentes, práticas editoriais comprometidas com a diversidade, formação docente crítica e mediação pedagógica efetiva. Somente nessa intersecção é possível deslocar o manual escolar da condição de reprodutor de hegemonias para a de instrumento de emancipação. Esse movimento exige, como lembram Gomes (2005) e Munakata (2016), que o currículo escolar seja entendido como terreno de luta, em que memórias e identidades se confrontam. Nessa chave, o PNLD e a implementação da Lei 10.639/03 em Minas Gerais revelam não apenas os limites das políticas educacionais, mas também os caminhos possíveis para uma escola que reconheça a população negra como sujeito histórico e epistêmico.

5. A COLEÇÃO DIÁLOGO – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA INTEGRADA.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu, para o Ensino Médio, a organização por áreas do conhecimento e a implementação dos itinerários formativos. Nesse contexto, a coleção *Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)* surge como uma proposta didática inovadora, voltada para a integração entre História, Geografia, Sociologia, Filosofia e outras áreas afins, articulando saberes e promovendo o desenvolvimento de competências gerais e específicas. Publicada como opção integrante da última escola do PNLD para o Ensino Médio (2020/25) e adotada em diversas redes escolares, a coleção apresenta seis volumes que cobrem diferentes eixos temáticos, buscando conciliar fundamentos teóricos, atividades investigativas, recursos multimídia e discussões alinhadas às demandas contemporâneas.

A coleção *Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)*⁹, publicada pela Editora Moderna em 2020, apresenta-se como uma proposta pedagógica inovadora para o Ensino Médio, articulando História, Geografia, Filosofia e Sociologia em uma perspectiva crítica, interdisciplinar e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Composta por seis volumes, a coleção aborda de maneira progressiva temas centrais para a compreensão das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, fornecendo aos estudantes ferramentas para a análise crítica do mundo contemporâneo.

Cada volume da coleção é estruturado em quatro unidades, totalizando 16 capítulos, e segue um modelo didático padronizado: abertura com questões-chave e objetivos alinhados à BNCC, desenvolvimento: com textos, documentos, imagens e gráficos, seções fixas como: “De olho no presente”, “Aprender a argumentar” e “Laboratório de CHSA”, e fechamento com: síntese no bloco “Retomar”, além de atividades finais organizadas em “Compreender”, “Analisar” e “Pesquisar”. Algumas unidades ainda apresentam projetos de investigação ou aprofundamento do conhecimento, incentivando a aplicação prática dos conteúdos e a construção de protagonismo estudantil através da sessão: “Aprofundar o conhecimento”.

O Volume 1 Este volume da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, intitulado *Ser humano, cultura e sociedade* aborda a formação escolar no contexto do Novo Ensino Médio e da BNCC, destacando princípios metodológicos como a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa, a pesquisa como prática pedagógica e os Direitos Humanos como eixo norteador. Estruturado em quatro unidades, o livro discute desde a origem do planeta, da humanidade

⁹ O material utilizado para análise são os volumes que compõem a coleção *Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* disponíveis no site da editora moderna: disponível no link: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/dialogo>

e da cultura, passando pelas sociedades do Mediterrâneo, mundo greco-romano, filosofia ocidental e Europa medieval, até o encontro entre diferentes mundos no Renascimento, a ciência moderna, as expansões marítimas e imperiais, o racismo e o darwinismo social, chegando por fim ao capitalismo globalizado, às transformações técnico-científicas e informacionais, à globalização, aos fluxos migratórios, às identidades culturais e à cibercultura. O material integra História, Geografia, Filosofia e Sociologia de forma crítica e interdisciplinar, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades, estimular o protagonismo dos estudantes e contribuir para a construção de uma formação cidadã e ética.

O volume 2 da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, intitulado *Trabalho, tecnologia e natureza* aborda o Trabalho como transformação da natureza aborda o papel do trabalho na história da humanidade e sua relação com ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. A obra inicia destacando o trabalho como instrumento de domínio e transformação da natureza, analisando desde a Revolução Neolítica, com a passagem de sociedades caçadoras-coletoras para produtoras de alimentos, até o surgimento das cidades e da agricultura como bases da vida urbana. Em seguida, discute escravidão e servidão no mundo antigo e moderno, o Iluminismo e suas ideias de razão e empirismo, bem como a Revolução Industrial e seus impactos na mecanização, na urbanização e na segregação socioespacial. O livro também analisa o trabalho na sociedade capitalista, ressaltando processos de alienação, estratificação social, relações entre campo e cidade e a chegada da Quarta Revolução Industrial. Por fim, dedica uma unidade às questões ambientais, tratando da exploração econômica e seus impactos, das mudanças climáticas e da necessidade de uma nova ética para a civilização tecnológica.

O volume 3 da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, intitulado *Trabalho, tecnologia e natureza* aborda os Estados e formas de poder discute a formação, a organização e as transformações do Estado ao longo da história, relacionando política, sociedade e economia. Inicia abordando conceitos de liberdade, poder e política, além da constituição do povo, território e Estado em diferentes épocas, destacando as formas de organização política do mundo antigo e o feudalismo europeu e japonês. Em seguida, analisa o processo de construção do Estado moderno, seus conceitos, fronteiras e formas de dominação, ressaltando como se consolidaram as estruturas políticas contemporâneas. O livro também examina os Estados nacionais no século XX, com destaque para a Primeira Guerra Mundial, a crise de 1929, o nazifascismo, a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, refletindo sobre os impactos desses conflitos para a democracia e para as relações internacionais. Por fim, trata do papel do Estado no contexto da globalização, discutindo a transição do Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal, o fim da Guerra Fria, a nova ordem mundial e os desafios enfrentados pelos Estados nacionais contemporâneos.

O volume 4 da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, intitulado *Lutas sociais e reflexões sobre a existência*, aborda as Rebeliões, Revoluções e Identidades, analisa a luta contra as desigualdades, os processos de transformação social e política e a construção das identidades no mundo contemporâneo. A primeira unidade aborda a busca por justiça e igualdade, resgatando protestos e rebeliões ao longo da história, bem como as relações de desigualdade, pobreza, exclusão social e seus reflexos na organização do espaço geográfico. Em seguida, a obra discute as grandes revoluções – como a Francesa e as socialistas (Rússia e China) – destacando suas rupturas socioeconômicas e ideológicas, além da dimensão da arte como expressão utópica da emancipação humana. A terceira unidade trata dos movimentos sociais e de sua relação com a democracia, a cidadania e os direitos, recuperando a trajetória do movimento operário e ampliando para os movimentos contemporâneos que pautam igualdade, identidade e reconhecimento. Por fim, o livro reflete sobre a construção das identidades no espaço e no tempo atuais, explorando a filosofia contemporânea, os sentidos da existência, a pluralidade das identidades e os desafios do “tempo humano” em uma sociedade marcada pela urgência.

O volume 5 da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, intitulado *América: povos, territórios e dominação colonial* aborda o A América e a construção do Brasil apresenta um panorama histórico e cultural que vai desde os povos originários das Américas até a formação da sociedade brasileira. A primeira unidade trata da diversidade de formas de conhecimento e de significação do mundo antes da chegada dos europeus, destacando o ambiente natural, o processo de povoamento, a riqueza cultural e a organização social dos povos indígenas. Em seguida, analisa o território que viria a ser o Brasil, abordando seus primeiros habitantes, as paisagens naturais, os modos de existência ameríndios e as visões que os colonizadores europeus construíram sobre eles, refletindo também sobre a permanência e resistência dos povos indígenas no passado, presente e futuro. A terceira unidade foca na conquista e dominação da América, discutindo a colonização espanhola, a organização espacial do continente, as reformas religiosas europeias e seus impactos na América portuguesa, além do papel da religiosidade na conquista e no controle social. Por fim, o volume trata da construção do Brasil, analisando a presença e a expansão portuguesa, a formação do espaço brasileiro e, sobretudo, o papel central da questão racial, do racismo e das hierarquias sociais na constituição da sociedade brasileira.

O volume 6 da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, intitulado *Dilemas das repúblicas latino-americanas* aborda o Independências e formações nacionais nas Américas examina os processos de emancipação política, a construção dos Estados e os desafios enfrentados no continente desde o final do século XVIII até a contemporaneidade. A primeira unidade analisa as independências americanas, abordando os Estados Unidos, as colônias hispânicas, a formação

territorial do continente e o pensamento político dos novos Estados. Em seguida, a obra se volta para o Brasil, discutindo sua independência, o período imperial, a expansão cafeeira, as migrações, a crise do sistema escravista e o desenvolvimento do pensamento filosófico no século XIX. A terceira unidade enfoca a experiência republicana na América Latina, com destaque para a Primeira República no Brasil, os protestos contra a república oligárquica, o populismo, as ditaduras militares e as revoluções sociais do século XX. Por fim, a última unidade reflete sobre a América contemporânea, tratando da população e das desigualdades regionais brasileiras, da filosofia da libertação e dos direitos humanos, das relações entre os Estados Unidos e a América Latina, bem como das possibilidades e desafios da construção da utopia no Brasil atual.

A coleção se destaca por sua abordagem interdisciplinar e investigativa, incentivando pesquisas, debates, análise de documentos históricos e fontes primárias, uso de mídias diversificadas (filmes, documentários, links e materiais digitais) e produção de projetos de intervenção social. Essa metodologia visa desenvolver nos estudantes habilidades de análise crítica, argumentação, resolução de problemas e participação cidadã.

Entre os pontos fortes, ressalta-se a coerência metodológica, o alinhamento com a BNCC, a articulação entre passado, presente e futuro, e a promoção de temas transversais, como Direitos Humanos, cidadania, diversidade, sustentabilidade e ética. A coleção também oferece suporte consistente para professores, com manuais detalhados contendo orientações didáticas, propostas de atividades, respostas comentadas e materiais complementares.

Em síntese, a coleção *Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* representa um instrumento pedagógico robusto, capaz de articular teoria e prática, integrar diversas áreas do conhecimento e fomentar uma formação crítica, cidadã e plural nos estudantes do Ensino Médio. O objetivo desta análise é examinar de maneira unificada os principais aspectos estruturais e pedagógicos dos volumes que compõem a coleção, destacando contribuições, limites e potencialidades para o ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio voltado para a implementação da Lei Federal 10639/03.

5.1 Estrutura, organização da coleção e limites

Cada volume da coleção é estruturado em capítulos temáticos que dialogam diretamente com os componentes curriculares da área. Os conteúdos são apresentados em linguagem acessível, com articulação entre teoria e prática, além de trazer atividades investigativas, estudos de caso, análises de documentos e propostas interdisciplinares. A diversidade de textos e exercícios busca contemplar diferentes formas de aprendizagem, estimulando o protagonismo estudantil e a reflexão crítica.

O projeto gráfico e pedagógico apresenta recursos multimídia e QR Codes que direcionam para vídeos, podcasts e materiais complementares, ampliando o alcance didático e possibilitando maior interação dos estudantes com temas atuais. Tal recurso, em sintonia com a BNCC, favorece a aprendizagem significativa e aproxima os conteúdos escolares das experiências sociais, culturais e políticas vivenciadas no cotidiano.

Um dos pontos fortes da coleção é a ênfase na interdisciplinaridade e no trabalho por competências. Os volumes tratam de questões centrais da formação cidadã, como diversidade cultural, direitos humanos, sustentabilidade, tecnologia e transformações do mundo do trabalho. Essas temáticas são abordadas a partir de diferentes perspectivas, estimulando a análise crítica e a construção de argumentação fundamentada.

A coleção também procura integrar conteúdos clássicos das Ciências Humanas com debates contemporâneos. Ao discutir temas como globalização, relações de poder, democracia, desigualdades sociais, identidades culturais e desafios ambientais, a obra oferece ao estudante ferramentas para compreender a complexidade do mundo atual. Além disso, atividades investigativas incentivam a pesquisa e a produção autoral, valorizando o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Outro destaque é a valorização das múltiplas linguagens — textos literários, charges, gráficos, mapas, imagens e mídias digitais — como instrumentos de leitura crítica da realidade. Esse aspecto fortalece a formação de competências de análise, síntese e interpretação, essenciais não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação cidadã crítica e autônoma.

A coleção se destaca por:

1. **Integração interdisciplinar:** ao articular História, Geografia, Filosofia e Sociologia, promove uma visão mais ampla e crítica da realidade.
2. **Protagonismo estudantil:** atividades que incentivam pesquisa, elaboração de projetos, debates e trabalhos colaborativos.
3. **Aproximação com a atualidade:** temas como globalização, mudanças climáticas, diversidade cultural, democracia e tecnologia aproximam os conteúdos da vida cotidiana.
4. **Uso de múltiplas linguagens:** textos, imagens, mapas e mídias digitais são explorados como instrumentos de leitura crítica do mundo.
5. **Formação cidadã:** em consonância com a BNCC, a coleção busca desenvolver competências relacionadas à argumentação, empatia,

A análise detalhada, baseada em autores como apresentaremos a seguir, da coleção evidencia que os livros didáticos desempenham um papel central na mediação entre currículo e prática pedagógica, funcionando como instrumentos que não apenas transmitem conteúdos, mas também

orientam e estruturam as experiências de aprendizagem dos estudantes. Nilma Lino Gomes (2005, p. 112) destaca que “o livro didático representa um espaço simbólico de disputa entre saberes oficiais e práticas sociais, sendo veículo privilegiado de legitimação de conteúdos, ideologias e concepções de mundo”, reforçando a ideia de que sua escolha e utilização impactam diretamente a formação de valores, a percepção de cidadania e a construção da diversidade cultural no espaço escolar. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Paulo Freire (1996, p. 47), que enfatiza que “a educação deve ser um ato de liberdade, no qual o conhecimento não é imposto, mas construído em diálogo com a experiência dos educandos”, ressaltando que a utilização crítica do livro didático pode ampliar a participação e o protagonismo estudantil.

Lucília de Almeida Neves Delgado (2001, p. 87) complementa essa análise ao afirmar que “os livros didáticos funcionam como mediadores entre o currículo formal e a prática docente, oferecendo roteiros, linguagens e conteúdos que orientam, muitas vezes de maneira decisiva, o trabalho do professor em sala de aula”, o que evidencia a necessidade de que o docente desenvolva competências para apropriar-se criticamente desses materiais. Nelly Novaes Coelho (2008, p. 45) acrescenta que “a análise detalhada de livros escolares revela padrões de seleção e organização de conteúdos que podem reforçar estereótipos, silenciar grupos sociais e direcionar a aprendizagem de maneira desigual, exigindo que o professor se torne um mediador crítico entre o currículo formal e a realidade de seus alunos”, ressaltando o papel estratégico do professor na mediação pedagógica.

Santos e Dias (2010, p. 58) enfatizam a importância de uma leitura crítica dos materiais didáticos: “a leitura crítica de materiais didáticos permite perceber as escolhas implícitas e explícitas do currículo, bem como identificar lacunas, invisibilidades e possibilidades de ampliação da perspectiva de ensino, sobretudo em abordagens interdisciplinares e centradas no protagonismo estudantil”, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem múltiplos saberes e linguagens. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 201) destaca que “a utilização de livros didáticos deve ser articulada com estratégias pedagógicas que integrem teoria e prática, permitindo que o currículo se torne efetivamente significativo para os estudantes, promovendo reflexão, participação e autonomia”.

A abordagem interdisciplinar da coleção dialoga com as proposições de Morin (2000, p. 36), que sustenta que “uma educação que não articula saberes e não integra as dimensões científicas, culturais e éticas não prepara o indivíduo para compreender a complexidade do mundo contemporâneo”, reforçando a pertinência de metodologias que favoreçam a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e a promoção de competências críticas. Perrenoud (2000, p. 75) também contribui para essa perspectiva ao afirmar que “a educação contemporânea exige do professor a capacidade de organizar situações de aprendizagem que desenvolvam autonomia, pensamento crítico

e capacidade de resolver problemas complexos”, o que dialoga diretamente com o foco da coleção em protagonismo estudantil e múltiplas linguagens.

Por fim, a coleção se apresenta como um recurso inovador e consistente, capaz de articular teoria e prática, estimular o protagonismo estudantil, promover interdisciplinaridade e oferecer múltiplas linguagens. Apesar de limitações como a predominância de História e Geografia sobre Filosofia e Sociologia, a dependência de infraestrutura digital e a necessidade de formação docente contínua, ela oferece um percurso formativo coerente, desde a construção da identidade e cidadania até a análise crítica de processos históricos, sociais, tecnológicos e ambientais, preparando os estudantes para a reflexão crítica e a participação ativa na sociedade contemporânea.

Apesar de suas contribuições, a coleção apresenta alguns limites que merecem ser destacados. O primeiro refere-se à necessidade de aprofundamento em determinados conteúdos clássicos de Filosofia e Sociologia, que, em alguns casos, aparecem de forma reduzida em comparação à História e à Geografia. Essa assimetria pode dificultar a plena integração dos quatro componentes curriculares da área. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 45) alerta que a seleção dos conteúdos em materiais didáticos não é neutra, mas “um processo que envolve escolhas políticas, sociais e culturais, privilegiando certos saberes em detrimento de outros, o que se reflete diretamente na formação dos estudantes”. Assim, a preponderância de determinadas áreas em relação a outras revela um currículo oculto que hierarquiza disciplinas, reforçando desigualdades epistemológicas.

Outro ponto refere-se à dependência de recursos digitais externos para complementar os capítulos. Embora os QR Codes e links multimídia ampliem o repertório, é importante considerar que nem todas as escolas contam com infraestrutura tecnológica adequada, o que pode gerar desigualdades no acesso às atividades propostas. Como afirma Soares (2002, p. 91), ao refletir sobre as condições concretas de uso dos materiais pedagógicos, “o livro didático não pode ser compreendido apenas em sua materialidade, mas em sua apropriação social, mediada pelas condições de infraestrutura, formação docente e realidade escolar”. Isso significa que a incorporação de recursos digitais, embora positiva, pode acentuar a exclusão em contextos de precariedade tecnológica.

Além disso, há o desafio da formação docente. A coleção supõe práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, que demandam professores preparados para lidar com metodologias ativas e com a transversalidade temática. Sem o devido apoio institucional e programas de formação continuada, há o risco de que os potenciais da coleção não sejam plenamente aproveitados. Nesse aspecto, Monteiro (2010, p. 118) observa que:

Os livros didáticos, por mais atualizados e coerentes com as diretrizes curriculares que sejam, não conseguem, por si só, garantir a transformação das práticas pedagógicas. É necessário que haja um investimento contínuo na formação de professores, para que possam compreender criticamente o material e utilizá-lo de forma emancipatória, sem cair na simples reprodução de conteúdos.

A carga horária escolar também se configura como um limite importante. Muitas vezes, o tempo disponível para o trabalho pedagógico não é suficiente para aprofundar todas as propostas da coleção, o que gera um tensionamento entre a intenção formativa dos materiais e a realidade das salas de aula. Para Apple (2006, p. 97), esse dilema revela que “o currículo e seus materiais não estão apartados das condições de produção escolar, marcadas por tempos reduzidos, pressões avaliativas e demandas burocráticas que limitam o espaço para práticas inovadoras”. Por outro lado, alguns autores defendem que os limites impostos pelos livros didáticos podem ser superados quando o professor assume postura crítica frente ao material, transformando-o em um recurso e não em uma imposição.

Para Freitag, Motta e Costa (1989, p. 67),

O livro didático deve ser encarado como um instrumento de trabalho, jamais como um manual infalível. Sua função pedagógica precisa estar submetida à reflexão docente, que poderá complementá-lo, criticá-lo e, sobretudo, utilizá-lo como ponto de partida para práticas mais significativas.

Dessa forma, os desafios apresentados pela coleção não são exclusivos desse material, mas refletem tensões históricas do papel do livro didático no sistema educacional brasileiro. Superá-los implica investir não apenas na qualidade editorial, mas também em políticas de formação docente, infraestrutura escolar e reorganização curricular que permitam integrar de modo efetivo os diferentes componentes da área de Ciências Humanas.

5.2 A Coleção *Diálogo* – CHSA, o PNLD e a aplicabilidade da Lei Federal 10.639/03

O livro didático é, historicamente, um dos principais instrumentos de mediação do conhecimento na educação básica brasileira. Ao mesmo tempo em que organiza conteúdos curriculares, ele também opera como reprodutor ou desconstrutor de narrativas históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, a coleção *Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)*, aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁰, precisa ser avaliada não apenas em seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também na perspectiva das exigências legais e sociais que demandam um ensino inclusivo e plural, especialmente a partir da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Pelo exposto, a análise da coleção *Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* passará agora a ser realizada à luz das normativas do PNLD vigente, ressaltando seus avanços metodológicos, mas também os limites que apresenta quanto à efetiva incorporação das pautas antirracistas. Esse

¹⁰ A legislação vigente que regulamenta o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o **Decreto nº 12.021, de 16 de maio de 2024**, que alterou o Decreto anterior nº 9.099, de 2017. Este decreto estabelece os objetivos e a forma de atuação do PNLD, que visa a avaliação e distribuição de materiais didáticos, literários e pedagógicos para a educação básica pública em todo o Brasil.

movimento de análise torna-se fundamental diante das tensões históricas que atravessam o ensino de História, especialmente frente ao desafio de superar séculos de silenciamento e invisibilização da população negra na narrativa escolar.

Nesse sentido, nossa reflexão se orientará, ainda, pelos apontamentos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e pelo Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, considerando que tais normativas representam marcos legais e pedagógicos indispensáveis para compreender em que medida os materiais didáticos contribuem — ou não — para a promoção de uma educação antirracista. Assim, o exame da coleção não se restringirá a seus aspectos metodológicos e de organização curricular, mas será tensionado pelas exigências de um projeto educacional que reconheça a centralidade da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

5.2.1 O PNLD e a Coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)

No que se refere à Coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), é possível afirmar que esta cumpre de forma expressiva diversas exigências previstas pelo PNLD. Entre seus principais méritos, destacam-se a interdisciplinaridade, que articula História, Geografia, Filosofia e Sociologia em cada volume, favorecendo conexões entre diferentes campos do conhecimento; o uso de metodologias ativas, por meio de seções como *De olho no presente*, *Laboratório de CHSA* e *Aprender a argumentar*, que estimulam a pesquisa, a análise crítica de fontes e o protagonismo estudantil; a contextualização histórica e contemporânea, relacionando passado, presente e futuro para aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes; e a proposição de projetos de investigação, presentes ao final de algumas unidades, que favorecem a prática investigativa, a produção de conhecimento e a atuação social dos alunos.

Como observa Monteiro (2010, p. 118), “o ensino de História precisa ser compreendido como prática formativa e investigativa, que vá além da transmissão de conteúdos, buscando formar sujeitos críticos e socialmente participativos”. Nesse ponto, a coleção demonstra sintonia com as normativas do PNLD, que exigem a superação de um ensino meramente conteudista em favor de práticas pedagógicas mais dinâmicas, investigativas, contextualizadas e voltadas à formação cidadã.

A análise dos volumes evidencia que a coleção não se omite em relação a temas de raça, desigualdade social e movimentos antirracistas, especialmente nos primeiros livros. O Volume 1, por exemplo, discute identidade, alteridade e movimentos sociais, criando um espaço para refletir sobre racismo estrutural e resistência negra.

No entanto, essa abordagem tende a ser pontual e fragmentada, assim como outros trechos ao decorrer da obra. Ao longo dos demais volumes, a população negra aparece de modo disperso, muitas vezes associada apenas à escravidão, às desigualdades contemporâneas, sociais e econômicas ou a movimentos sociais específicos. Falta uma inserção sistemática da história afro-brasileira como parte estruturante da formação da sociedade nacional.

Essa ausência reflete uma crítica recorrente da historiografia ao livro didático brasileiro: a de que, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03, a presença negra nos manuais escolares ainda é marcada por sub-representação e silenciamento estrutural. Estudos de Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Circe Bittencourt demonstram que, quando aparece, a população negra costuma ser reduzida a papéis passivos (escravizados) ou periféricos (marginalizados), em vez de ser apresentada como agente histórico ativo, produtor de cultura, ciência e transformação social.

O desafio colocado para o PNLD e para coleções como a *Diálogo* é romper com o modelo de ensino que naturalizou, durante décadas, a invisibilidade das populações negras e indígenas. Conforme Sacramento e Rocha (2025), já no século XIX os livros escolares operavam uma narrativa de embranquecimento da nação, negando o protagonismo negro na construção da sociedade brasileira.

Embora a coleção *Diálogo* avance em relação a materiais anteriores ao inserir discussões sobre diversidade, cidadania e movimentos sociais, ela ainda não responde integralmente às críticas dos historiadores, pois não garante um espaço contínuo e transversal para a história da população negra em todos os volumes e capítulos. Essa lacuna se torna ainda mais relevante diante da atual exigência de letramento racial no PNLD, que demanda que os materiais não apenas mencionem, mas integrem de modo consistente as experiências afro-brasileiras e africanas em seus conteúdos.

5.2.2 A coleção *Diálogo* – CHSA e a implementação da Lei 10.639/03

A partir da análise geral da coleção, que evidencia seus méritos metodológicos e seus limites na incorporação da história da população negra, torna-se pertinente deslocar o olhar para uma avaliação específica: como os volumes da obra dialogam com a implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais.

A Lei 10.639/03, ao alterar a LDB de 1996, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) consolidaram o entendimento de que a legislação não deveria se restringir a um acréscimo temático, mas sim a uma transformação curricular capaz de valorizar a diversidade, combater o racismo e promover a equidade racial no espaço escolar.

Nesse sentido, ao examinar os seis volumes da coleção *Diálogo – CHSA*, nota-se que há esforços pontuais de inserção da temática. O Volume 1, por exemplo, ao discutir identidade, alteridade e movimentos sociais, abre espaço para reflexões sobre racismo estrutural e resistências coletivas, alinhando-se ao princípio da valorização da história afro-brasileira como experiência de luta e produção de conhecimento. O Volume 2, ao abordar a formação dos Estados nacionais e as relações de poder, oferece potencial para discutir o colonialismo, o tráfico atlântico e as implicações da escravidão na constituição das sociedades modernas — ainda que a abordagem não seja tão aprofundada quanto sugerem as diretrizes.

No entanto, ao longo dos volumes subsequentes, a presença da história e da cultura africana e afro-brasileira aparece de forma menos estruturada. O Volume 3, ao tratar de conflitos, fronteiras e geopolítica, poderia aprofundar debates sobre descolonização africana, apartheid e diásporas negras contemporâneas, mas a abordagem é tratada de maneira lateral. Já o Volume 4, voltado à cidadania e diversidade cultural, retoma a pauta da equidade e da diversidade, mas sem explorar de modo consistente as contribuições históricas, científicas e culturais da população negra. Os volumes finais, que analisam migrações, deslocamentos e identidades em trânsito, poderiam ser espaços privilegiados para o diálogo com as experiências da diáspora africana, mas tendem a privilegiar análises generalistas de globalização e mobilidade humana.

Essa leitura evidencia uma tensão central: a coleção reconhece a importância da diversidade e dos movimentos antirracistas, mas a implementação das diretrizes da Lei 10.639/03 ocorre de forma mais incidental do que sistemática. A narrativa afro-brasileira não aparece como eixo estruturante, mas como conteúdo acessório, o que limita a efetividade da legislação no espaço escolar.

Dessa forma, percebe-se que, embora a coleção esteja formalmente alinhada às exigências do PNLD e às diretrizes da BNCC, ainda há uma lacuna significativa no que diz respeito à plena implementação da Lei 10.639/03. Para atender integralmente às diretrizes, seria necessário não apenas inserir temáticas afro-brasileiras em determinados capítulos, mas construir uma abordagem transversal, contínua e crítica, que perpassasse todos os volumes e unidades, reconhecendo o protagonismo da população negra na história nacional e mundial.

Assim, a análise sugere que a coleção *Diálogo – CHSA* representa um avanço em relação ao silenciamento tradicional, mas ainda não realiza, em sua plenitude, o projeto político e pedagógico da Lei 10.639/03: a construção de uma educação antirracista, capaz de transformar a escola em espaço de reconhecimento, valorização e afirmação da identidade negra.

A análise dos seis livros didáticos examinados revela um padrão recorrente de tratamento da temática afro-brasileira, marcado pela superficialidade, pela fragmentação e pela falta de integração crítica ao conjunto da narrativa histórica. Embora haja menções à escravidão, ao tráfico negreiro e ao

papel dos africanos na formação social do Brasil (p.; p. 65 e 77 vol.3; p. 81 vol. 5; p. 95, 96 e 97 vol. 6; p. 102; p. 69, 100 e 101 evol.2; p. 101; p. 71, 72 e 73 vol. 5), essas referências aparecem de maneira pontual e desarticulada, limitando-se quase sempre ao contexto da economia açucareira ou da mineração. Não se encontram discussões aprofundadas sobre a diversidade cultural africana, nem problematizações sobre o racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira.

No volume 3, já no sumário, identificamos que, embora a Lei 10.639/03 não apareça de forma explícita, sua temática pode ser trabalhada de maneira transversal em diferentes capítulos. Na Unidade 1, os capítulos 2 e 3, que abordam “Povo, território e Estado em diferentes tempos e espaços” e “Formas de organização política: no mundo antigo e na atualidade”, oferecem oportunidades para discutir experiências históricas e políticas de sociedades africanas, como os reinos do Egito, Mali ou Gana, ampliando a visão dos estudantes sobre a diversidade de formas de organização política para além da tradição europeia. Já na Unidade 3, o capítulo 12, ao tratar da “Bipolaridade da Guerra Fria”, inclui o processo de independências africanas, temática diretamente vinculada à Lei 10.639/03, pois permite refletir sobre colonialismo, racismo e as lutas de libertação no continente.

Na Unidade 4, o capítulo 16, intitulado “Os Estados nacionais contemporâneos e seus desafios”, também se conecta com os objetivos da lei ao abordar as guerras civis na África, as lutas por reconhecimento de nações sem Estado e os conflitos que ainda marcam a realidade africana. Dessa forma, a lei não se limita a um capítulo isolado, mas atravessa o material como um eixo que possibilita compreender a África em suas dimensões históricas, políticas e culturais, valorizando sua centralidade na formação da história mundial e no reconhecimento da identidade afro-brasileira.

Já na leitura do volume percebemos o trato com a temática dentro de poucos conteúdos, começando na página 18 quando os autores abordam a questão da política, *necropolítica*, ampliando as discussões de Michel Foucault acerca do *biopoder*. Foucault já havia mostrado que, em sociedades de normalização, o racismo funciona como justificativa para que o Estado — cuja função deveria ser “fazer viver” — legitime políticas de morte contra determinados grupos considerados “raças inferiores” ou “anormais”. Mbembe concorda com essa análise, mas aponta que o biopoder, por si só, não é suficiente para explicar as formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte.

O filósofo camaronês, então, exemplifica a necropolítica com diferentes contextos históricos: desde as plantations, que sustentaram o sistema escravista com a violência contra africanos e indígenas, até regimes totalitários como o nazismo e o fascismo. Ressalta ainda o caso da Palestina como exemplo atual, em que a morte se combina com estratégias de controle e desumanização.

(BNCC) Competências

específicas: 1, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103

EM13CHS501 EM13CHS502

EM13CHS503 EM13CHS504

EM13CHS602 EM13CHS605

O necroestado

“O Estado brasileiro sempre foi um necroestado. É um Estado de organização da morte, do extermínio, da espoliação [...] que é a maneira que o Estado tem de lembrar a uma parcela fundamental da população que ela não tem nenhuma condição de sujeito, que ela não existe como sujeito. Por isso falar [...] que estamos perdendo direitos, que nossa democracia está em perigo... Há uma contradição na colocação, porque não é possível que algo que nunca existiu esteja em perigo.”

Intervenção oral do filósofo brasileiro Wladimir Safatle no debate Trabalho e os limites da democracia no Brasil. TV Boitempo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=D6HajXn6Zbs>>. Acesso em 16 jun. 2020.

Questões

Registre em seu caderno

1. Você concorda com a posição do filósofo, que afirma que o Estado brasileiro é necropolítico? Por quê?
2. Quais seriam os alvos do necropoder?

Trabalhadores escravizados na colheita de café, c. 1882. Fotografia de Marc Ferrez.

18

Professor, caso seja necessário, explique aos alunos que Estado de sítio é um regime jurídico excepcional e temporário diante de uma situação de perigo para a ordem pública – como guerras, epidemias, terremotos –, no qual as autoridades são investidas de poderes extraordinários e as liberdades dos cidadãos são restringidas.

Necropolítica

O historiador e filósofo camaronês Joseph-Achille Mbembe parte do conceito de biopoder para desenvolver uma nova abordagem sobre o poder e a política contemporânea. Ele cunhou os termos **necropolítica** e **necropoder** para designar os regimes, sistemas ou técnicas de poder baseados em políticas relacionadas à morte, os quais vigoram especialmente no Estado de exceção ou Estado de sítio.

Foucault havia refletido sobre o uso do biopoder para justificar as políticas relacionadas à morte, como as praticadas nos regimes totalitários, nas guerras, nas ações de extermínio dos inimigos externos e internos, nas colonizações etc. Como um Estado, que tem o objetivo central de fazer viver, poderia utilizar a morte como um aparato desse poder? Foucault encontra essa justificação no **racismo**.

“[...] o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico [...] a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. [...] A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização.”

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 215.

Mbembe concorda com o filósofo francês: o racismo é também uma tecnologia destinada a permitir a morte de uns para a continuidade de outros. No entanto, a noção de biopoder não é suficiente para compreendermos as diversas formas de submissão da vida ao poder da morte nas sociedades contemporâneas.

Mbembe utiliza inúmeros exemplos de Estados necropolíticos, como o nazista e o fascista, mas também eventos e sistemas que teriam prenunciado o necropoder, como as *plantations* e a situação dos indígenas e africanos escravizados nas colônias, nas quais era permitido o estado de violência permanente em nome da “civilização”. Mas, para ele, a forma mais bem-sucedida de necropoder contemporâneo seria a ocupação colonial da Palestina, onde, além das mortes, houve fragmentação territorial, para facilitar a vigilância, a reclusão e o controle. Isso incluiu ainda técnicas de inabilitação do inimigo – sabotagem sistemática da rede de infraestrutura social e urbana; apropriação dos recursos de terra, água e espaço; demolição de casas, estruturas de transmissão de energia elétrica, estradas; destruição de hospitais, equipamentos médicos e símbolos culturais.

A ocupação da Palestina evidencia que a necropolítica não está sozinha, mas ligada a um processo em que diversas formas de poder se misturam: o disciplinar (divisão e confinamento), o biopolítico (controle sobre a vida) e o necropoder (controle sobre a morte).



Figura 1: Página 18- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Dentro desse conteúdo, os autores do volume tratam a temática da Lei 10.639/03 ao relacionarem o conceito de necropolítica com a história da escravidão africana e indígena nas colônias. Ao reconhecer as plantations como um prenúncio do necropoder, o material evidencia como a violência sistemática contra povos africanos escravizados não apenas marcou o passado, mas também estruturou relações de poder e exclusão racial que permanecem como herança no presente. Assim, ainda que de modo indireto, a obra cria um elo entre teoria política e a necessidade de compreender o racismo como eixo histórico fundamental — o que vai ao encontro das diretrizes da Lei 10.639/03, que busca inserir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, porém reforça ainda a ida da imagem no Negro escravizado.

A discussão continua nas páginas 23 a 25, ao tratar da noção de Estado, Nação e Poder, destacando a presença do negro escravizado e o movimento migratório forçado, seja pela escravização ou por razões econômicas. Essa reflexão é retomada nas páginas 59 e 60, que abordam as transformações decorrentes da colonização e do imperialismo. Posteriormente, nas páginas 77, 98 e 153, o conteúdo volta a tratar da África e dos africanos no contexto das guerras e dos movimentos de emancipação, como se observa nos recortes a seguir:

Metrópoles e colônias no conflito mundial

A Primeira Guerra Mundial envolveu todas as potências mundiais e a maior parte dos países europeus. As colônias europeias da África e da Ásia, muito antes da eclosão da guerra, já estavam indiretamente envolvidas no conflito. Em primeiro lugar, por serem elas um dos alvos principais das disputas imperialistas. Em segundo, porque a exploração colonial permitiu que as metrópoles aumentassem suas riquezas e constituíssem o arsenal bélico preparatório para a guerra.

Ao eclodir o conflito, porém, as metrópoles exigiram a participação direta de suas colônias. Além dos recursos materiais retirados delas para sustentar a guerra, as metrópoles recrutaram as populações coloniais para lutar nos campos de batalha, na África e em território europeu, ou para trabalhar como carregadores nas operações militares dos países beligerantes.

Estima-se que aproximadamente 1,5 milhão de soldados africanos lutaram pelo exército francês. O exército indiano foi mobilizado pela Grã-Bretanha para lutar na Europa, na África Oriental e no Oriente Médio. A serviço do exército alemão, milhares de africanos combateram nas colônias alemãs do Togo e de Camarões. Na África Oriental Alemã, onde atuaram principalmente como carregadores, cerca de 100 mil africanos perderam a vida, vítimas de exaustão e de doenças.



Senegaleses do exército francês em combate na frente ocidental, foto de 1918. Entusiasmados pela campanha nacionalista da metrópole, muitos africanos alistaram-se voluntariamente; outros foram recrutados à força.

Questão

Registre em seu caderno

- Qual é sua opinião a respeito do alistamento de africanos para lutar nos exércitos da metrópole na Primeira Guerra Mundial?

(BNCC) Competência específica: 5; Habilidades: EM13CH5501 EM13CH5503

77

Figura 2-Página 77- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna



Crianças chinesas treinadas em um agrupamento militar durante a guerra contra o Japão, c. 1940. A guerra entre China e Japão começou em 1937, quando tropas japonesas invadiram o país. No conflito, morreram mais de 20 milhões de chineses, a maior parte deles civis.

A guerra no continente africano

Quando Hitler chegou ao poder, em 1933, a Alemanha não tinha mais colônias ultramarinas, que tinham sido perdidas para Grã-Bretanha, França e Bélgica após a Primeira Guerra Mundial. O espaço vital cobiçado por Hitler estava no leste da Europa e não na África. Mesmo assim, o *Führer* não podia desprezar a África, onde poderia abrir novos mercados para as indústrias alemãs e explorar recursos naturais. Os combates foram travados no norte do continente e se estenderam de 1940 a 1943, quando as forças do Eixo renderam-se aos Aliados.

Mais de 1 milhão de africanos foram recrutados nas colônias francesas, britânicas e belgas na África para lutar contra as forças do Eixo ou para trabalhar como operários, cozinheiros e carregadores nas unidades militares aliadas. O aspecto positivo da participação africana na guerra foi a oportunidade que esses soldados tiveram de perceber que não havia "raça superior", que tanto europeus quanto africanos adoeciam e morriam em uma guerra devastadora. **Doc. 1**



Tropas indianas, comandadas por oficiais britânicos, saem de seu acampamento no deserto no Egito. Soldados indianos foram os primeiros recrutados no império colonial britânico para combater as forças do Eixo na África.

Figura 3 Página 98- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Nas páginas 114 e 115 o volume fecha a temática, os autores, ao tratarem do processo de independências na África, inserem elementos que dialogam diretamente com a perspectiva da Lei 10.639/03, ainda que de forma indireta. A ênfase não recai apenas na cronologia política das descolonizações, mas na recuperação de projetos ideológicos e culturais, como o pan-africanismo e a negritude, que buscaram reconstruir a dignidade negra e consolidar uma identidade africana e

afrodescendente no século XX. Esse enfoque rompe com a tradição eurocêntrica que reduz a África a um espaço passivo da colonização, destacando-a, ao contrário, como sujeito histórico de resistência, organização e produção de pensamento.

:: As independências na África

A Segunda Guerra havia enfraquecido as potências colonialistas europeias, como Grã-Bretanha, França e Portugal. Muitos países africanos tornaram-se independentes entre as décadas de 1950 e 1960; a maior parte deles por meio de negociações com as metrópoles; outro grupo de colônias, porém, enfrentou lutas prolongadas e violentas para obter sua independência. Angola e Moçambique, ex-colônias portuguesas, conquistaram a liberdade apenas na década de 1970.

Antes mesmo dos movimentos de independência, ganhou destaque um projeto político e ideológico elaborado por intelectuais negros do Caribe e dos Estados Unidos no início do século XX: o **pan-africanismo**. O termo foi cunhado pelo advogado **Sylvester Williams** em 1900, durante a **Primeira Conferência Pan-Africana**, realizada em Londres.

“É preciso ressaltar ainda que a palavra pan-africanismo foi criada no contexto do pan-germanismo, do pan-eslavismo e do pan-arabismo, sendo, como seus análogos, uma representação da aspiração dos africanos a se unirem em uma nação única sobre o símbolo de um só Estado, para justamente apagar as situações ultrajantes de violência escravista, de diáspora e de domínio colonial. O conceito de pan-africanismo teve um grande peso político para os pensadores negros do século XIX e XX, inclusive por carregar consigo a esperança de restaurar uma dignidade negra, realizando uma ‘revanche sobre a história’ [...]”

No campo das ideias é impossível falar de pan-africanismo e não inserir a história dos pensadores africanos ou afro-americanos, mas também inserir essa perspectiva em um movimento mais geral da História da Humanidade. E o pan-africanismo é, ao mesmo tempo, a História dos negros da diáspora, das independências africanas, dos movimentos libertários, do ‘Back to Africa’ e, ainda, da unidade africana [...]”

DURÃO, Gustavo de Andrade. Intelectuais africanos e pan-africanismo: uma narrativa pós-colonial. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 242-264, jul/set, 2018, p. 217. Disponível em: <https://revista.ufsc.br/tempoargumento/article/view/11110/11020/1112>. Acesso em: 17 jul. 2020.

O movimento teve importante papel em proporcionar o reconhecimento de uma identidade comum entre africanos e afrodescendentes em todo o mundo e fornecer um projeto político para os movimentos de independência na África. Em 1919 foi organizado em Paris o **Congresso Pan-Africano**, sob a liderança do historiador e sociólogo estadunidense William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963), que seria o responsável por outras edições do evento entre 1921 e 1945.

Com a expansão do movimento, ao longo do século XX, surgiram novas manifestações do pan-africanismo, associadas a questões como a luta pela independência e pela afirmação de uma identidade africana, contra o racismo, pela igualdade de direitos e pela ampla participação dos africanos e afrodescendentes na sociedade.

Em 1934, com o objetivo de resgatar e valorizar a história e a identidade dos africanos, os poetas Aimé Césaire, da Martinica, Léon-Gontran Damas, da Guiana, e Léopold Sédar Senghor, do Senegal, criaram em Paris as bases do movimento que ficou conhecido como **negritude**. O movimento influenciaria diversos intelectuais negros em todo o mundo e, principalmente, futuros líderes das lutas pela independência e da organização dos novos Estados africanos.



Grafite de Amaury Colby Bonini representando Aimé Césaire, em parceria de Ruyon, França, 2008. No grafite está escrito: “Para aqueles e aquelas que vivem sem ideias/ Que combinam a ação com a palavra/ Que se indignam e levantam o coelho/ Porque a vida é um combate, e não um flagelo/ Eu amo você que oferece, oferece, oferece.../ Mensagem, coragem e alegria aos meus irmãos/ Sejam eles ‘boloi’ ou gueto!”

O ano de 1960 foi um marco para o continente africano, uma vez que dezessete nações conquistaram sua autonomia. **Doc. 1** Por isso, 1960 tornou-se conhecido como o Ano da África. A partir de então, novas conferências foram realizadas. A mais importante delas, sediada em Adis Abeba, na Etiópia, em 1963, deu origem à **Organização da Unidade Africana (OUA)**, que em 2002 deu lugar à **União Africana (UA)**. O pan-africanismo foi concebido como um projeto político-econômico para pensar o continente africano, compartilhando o desejo da união da África em um Estado comum, sem fronteiras políticas e territoriais, o que, por fim, acabou não acontecendo.

A Conferência de Bandung

Em 1955, as nações recém-emancipadas da África e da Ásia se reuniram na **Conferência de Bandung**, na Indonésia. **Doc. 2**

A Conferência teve o objetivo de unificar esses novos Estados nascidos da descolonização na luta pela autodeterminação e pela soberania perante a **geopolítica** estabelecida no mundo. Eles optaram por não se alinhar nem ao **Primeiro Mundo**, como ficaram conhecidos os países capitalistas, liderados pelos Estados Unidos, nem ao **Segundo Mundo**, composto de países socialistas, liderados pela União Soviética. Os países participantes da Conferência se proclamaram neutros nesse processo e se autodefiniram como parte do **Terceiro Mundo**.

Em Bandung nasceu o movimento dos países não alinhados. Declarando a intenção de não comprar qualquer um dos dois campos antagonistas da Guerra Fria, esses países procuravam construir um caminho alternativo, a chamada terceira via.

Figura 4 - Páginas 113 e 114- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Ao evidenciar o papel de intelectuais negros como Sylvester Williams, W.E.B. Du Bois, Aimé Césaire, Léon Damas e Léopold Senghor, o material coloca em relevo a dimensão intelectual, política e cultural da luta anticolonial, mostrando que a independência não se deu apenas no campo militar ou diplomático, mas também no âmbito simbólico da identidade e da valorização da cultura negra. Essa abordagem contribui parcialmente para os objetivos da Lei 10.639/03, pois propicia aos estudantes a compreensão de que a África não deve ser vista apenas pela ótica da escravidão, mas como espaço de produção de saberes, movimentos e práticas emancipatórias.

Além disso, ao destacar marcos como o Ano da África (1960), a Organização da Unidade Africana (1963) e a Conferência de Bandung (1955), os autores situam a luta africana dentro de uma rede global de articulações políticas, vinculando-a ao movimento dos países não alinhados e à crítica à ordem mundial da Guerra Fria. Essa contextualização amplia a visão dos estudantes sobre o papel dos povos africanos na construção da geopolítica contemporânea, conectando a história da África às dinâmicas internacionais.

No que tange à abordagem conceitual, predomina a dimensão histórica, com ênfase no caráter econômico da escravidão, reduzindo a população africana ao papel de mão de obra essencial para o sistema colonial. A dimensão cultural aparece em trechos esparsos, relacionados à culinária, à religiosidade e à música, como as páginas 105 e 145 vol. 1, 17, 18, 19 e 119 vol. 5, podem demonstrar, sendo as únicas a demonstrarem aspectos culturais do continente ou da sua diáspora par novos territórios remanescentes do processo de escravização ou tráfico, mas deslocados como poderemos observar:

A rota triangular

O domínio do Atlântico Sul estabeleceu um novo caminho, por mar, da Europa em direção às Índias, ligando o Ocidente ao Oriente. Também possibilitou a chegada dos europeus às terras americanas, originando uma rota triangular de intensas relações comerciais entre a Europa, a África e a América. Um dos eixos desse comércio triangular era o tráfico de africanos escravizados, responsável por fornecer mão de obra para as atividades econômicas nas terras americanas, principalmente as grandes propriedades agrícolas.

Rota comercial triangular (1501-1866)

O mapa mostra a rota comercial triangular entre a Europa, a África e a América. O comércio era baseado no tráfico de escravos da África para a América, e no envio de produtos da América para a Europa. A rota era fechada pelo envio de produtos da Europa para a África.

Fonte: Voyages: The Trans-Atlantic Slave Trade Database. Disponível em <<https://slavevoyages.org/voyage/mapping/introduction>>. Acesso em 14 fev. 2020.

O comércio triangular, em operação do século XVI até meados do século XIX, caracterizou-se pela seguinte dinâmica: nos portos da África centro-ocidental, os comerciantes europeus, em troca dos cativos, ofereciam aos chefes africanos artigos de ferro e cobre, cavalos, tecidos, armas, cachaça e rum. Desse porto, os comerciantes se dirigiam ao litoral nordestino do Brasil, às ilhas do Caribe e ao sul das treze colônias inglesas (Estados Unidos depois de 1776), onde negociavam os africanos escravizados. Das Américas, os navios voltavam para a Europa carregados de algodão, açúcar, café, tabaco, entre outros produtos.

O conhecimento sobre as correntes marítimas foi fundamental para a definição dessa rota. A Corrente Sul Equatorial (Doc. 1), por exemplo, tem origem na costa ocidental africana, corre de leste para oeste e, ao atingir o litoral nordestino, bifurca em duas fortes correntes: a Corrente do Brasil, que corre na direção sul, e a Corrente das Guianas, que segue rumo ao norte, em direção ao Caribe.

Professor, a partir do final do século XVIII começou a se destacar outra rota, na porção oriental da costa africana, tendo como centros as praias escuras de Moçambique e Madagascar.

As viagens marítimas também foram beneficiadas pelos ventos alísios do hemisfério norte, que sopram de nordeste para sudoeste, e pela Corrente das Canárias, que flui de noroeste a sudoeste da costa africana.

O Atlântico, dessa forma, foi o caminho utilizado na construção de uma história de perdas demográficas, sofrimento e de uma cultura escravocrata que está na origem do preconceito que oprime a população negra em países como o Brasil e os Estados Unidos. Por outro lado, em meio à violência do tráfico e da escravidão, o Atlântico permitiu a construção de um mundo de trocas culturais, vínculos afetivos e familiares e novas identidades em terras americanas. A escravidão atlântica, portanto, fez surgir uma cultura atlântica, da qual fazemos parte. (Doc. 2)

As cantoras Luedji Luna (Brasil, à esquerda) e Sayon Bamba (República da Guiné) no projeto Sona da África, Salvador (BA), setembro de 2018. O evento buscou estreitar os laços da musicalidade contemporânea entre a África e a Bahia. As expressões da cultura afro-brasileira não são estáticas. Elas são abertas a mudanças, continuamente reinterpretadas e renovadas por seus agentes, as pessoas, e pelas relações que estabelecem entre si.

Para navegar

Da bússola ao GPS, entenda como funciona a navegação na era digital

Disponível em <<http://rededglobo.globo.com/globociencia/noticia/2011/10/de-bussola-ao-gps-entenda-como-funciona-navegacao-na-era-digital.html>>. Acesso em 13 mar. 2020.

Ao ler essa matéria, você vai perceber como os instrumentos utilizados para auxiliar os navegadores mudaram através do tempo, graças ao desenvolvimento de novas técnicas.

Ventos alísios: ventos persistentes que sopram dos centros de alta pressão subtropical em direção ao Equador ou Zona de Convergência Intertropical (ZCIT), comuns na América Central.

Cultura é mercadoria?

Como já vimos, a cultura é um dos traços mais marcantes de uma sociedade e um de seus principais elementos na organização da vida social. É por meio dela que os indivíduos se identificam no mundo e criam seus universos materiais e simbólicos. No entanto, com a expansão da globalização e a disseminação das tecnologias informacionais, a cultura ganhou novos significados.

No Brasil, o Festival Folclórico de Parintins ilustra bem essas transformações culturais. Reconhecido em 2019 como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o evento ocorre no município de Parintins, no estado do Amazonas, desde 1965.

A festa é marcada pela disputa entre dois grupos de boi-bumbá, um dos personagens mais famosos do folclore do Norte e do Nordeste do país. Os grupos representados pelos bois Garantido e Caprichoso disputam os votos dos jurados em apresentações com grande riqueza de detalhes e cada vez mais caracterizadas pelo uso de tecnologias. O festival, transformado em um evento capaz de atrair milhares de pessoas todos os anos, movimentou milhões de reais e figura como importante atrativo turístico e cultural do estado do Amazonas.

Na atualidade, muitas manifestações culturais tradicionais foram convertidas em grandes eventos, evidenciando como a cultura pode ser convertida em uma mercadoria no mundo globalizado. Na imagem, o boi Garantido abre a terceira e última noite do 54º Festival Folclórico de Parintins, em 2019.

O Festival de Parintins incorpora em sua dinâmica uma das muitas contradições e dilemas do mundo globalizado. Se, por um lado, sua configuração é voltada para o investimento e o lucro de grandes empresas e para a comercialização de produtos e serviços, por outro, ele pode ser entendido como uma forma de resistência às práticas homogeneizadoras da globalização ao valorizar, resgatar e difundir as tradições culturais da região amazônica.

Identidade e resistência

Vimos que, se por um lado a globalização pode fragilizar as culturas diante da ameaça da homogeneização cultural, por outro, ela pode reforçar a identidade de grupos excluídos ou marginalizados, adotando um caráter de luta e resistência diante da cultura hegemônica.

A identidade cultural diz respeito ao conjunto de elementos que permitem aos indivíduos partilharem entre si modos de vida, tradições e costumes e se reconhecerem como parte de uma coletividade. Ao mesmo tempo, essa identidade também serve para criar uma diferenciação em relação a outros grupos existentes.

No mundo globalizado, as identidades aparentam ser mais flexíveis e suscetíveis às mudanças. Essas identidades contemporâneas podem ser variadas, fragmentadas e transitórias, permitindo que indivíduos que moram em diferentes partes do mundo compartilhem de uma ou de muitas identidades.

Ao longo da história, principalmente após as grandes viagens ultramarinas, o domínio imposto pelos colonizadores sobre diversas populações do chamado Novo Mundo fez com que muitas identidades culturais fossem perdidas ou modificadas. Diante das mudanças impostas pela globalização, diferentes grupos étnicos viram, nesse momento, a oportunidade de criar um movimento de resistência, resgate e valorização de suas histórias e suas identidades.

No Brasil, por exemplo, povos indígenas e quilombolas têm se organizado para recompor suas tradições, hábitos e costumes, como forma de garantir seus direitos e a permanência de suas culturas. Uma das ações promovidas pelas comunidades quilombolas é o resgate do jongo, uma dança que se originou entre os escravizados e se popularizou na região do Vale do Paraíba, entre os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

O resgate dessa tradição é uma forma de preservar e valorizar a expressão cultural afrodescendente no país. Sua importância para a história é tão significativa que, em 2005, o Jongo do Sudeste foi registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Apresentação do grupo de jongo Núcleo de Arte e Cultura de Campos, Campos de Goytacazes (RJ), 2019.

Figura 5 e 6 - Páginas 105 e 145- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

A questão é que as representações, contextos e conteúdo não apresentam uma análise crítica ou contextualização que permita compreender a riqueza e a pluralidade das culturas africanas, muitos estão envoltos a outros contextos. A dimensão política é praticamente inexistente: há raras referências a resistências, revoltas e movimentos de emancipação, mas sem a devida valorização do protagonismo negro. Como observa Gonçalves e Silva (2003), essa ausência compromete a formação cidadã, uma vez que impede o reconhecimento da luta histórica da população negra pela liberdade e igualdade de direitos.

Outras formas de saber: a filosofia africana

Outras formas de filosofia e de filosofar, diferentes da tradição ocidental, podem ampliar nossas possibilidades reflexivas e nosso olhar sobre os problemas sociais e existenciais. Vamos conhecer uma dessas formas: a **filosofia africana**.

Grande parte das reflexões filosóficas de negros africanos ou afrodescendentes está relacionada ao seu dever ou ao vir a ser. A existência de muitos africanos foi, e ainda é, marcada pela colonização decorrente da expansão marítima europeia (séculos XV a XVIII) – momento em que a América foi colonizada – e pelo **neocolonialismo** (séculos XIX e XX), quando Grã-Bretanha, França, Espanha, Portugal, Itália, Alemanha e Bélgica repartiram a África e estabeleceram seu domínio no continente. A incorporação da África ao mercado mundial, a partir do século XV, foi feita com base sobretudo na exploração do tráfico atlântico e da escravidão, práticas que resultaram no movimento demográfico nomeado de **diáspora africana**.



A narrativa ocidental hegemônica acabou por pagar ou mesmo negar as contribuições de culturas diferentes, como as culturas africanas. Isso também aconteceu com a filosofia. Na imagem, a pintura *Fetichismo* (1988) do artista congolês Frédéric Trigo Piula. Ele mistura uma figura africana tradicional, ligada à cura de feições das doenças, a remédios da medicina ocidental. Ao fazer isso, o artista chama a atenção para o caráter mágico que se atribuiu à medicina ocidental.

Foram diversas as consequências da escravidão para os diferentes povos da África. Além de perder a liberdade, de deixar de ser dono de si, ao ser escravizado, o indivíduo negro foi retirado do convívio de sua família e de seu povo, afastado de suas raízes, de sua cultura e religião, perdeu seu espaço de convívio e de pertencimento e teve suas referências de identidade debilitadas. Esse processo incutiu em milhões de pessoas o medo, o sentimento de inferioridade e o servilismo. Como afirmou Aimé Césaire, poeta e político da Martinica que lutou contra o colonialismo e foi um dos líderes do movimento conhecido como **negritude**.

“Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a **genuflexão**, o desespero, o servilismo.”

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978. p. 26.

A identidade, um fenômeno problemático para qualquer indivíduo, por ser um projeto sempre em construção, assume uma complexidade ainda maior para o escravizado negro, seus familiares e descendentes. Os indivíduos que foram escravizados, originários de várias partes da África e pertencentes a povos diferentes, tiveram de redefinir suas identidades a partir da nova realidade e do encontro de diversas culturas.

O que é ser negro ou qual é a identidade negra? Alguns filósofos africanos e afrodescendentes se fizeram esse questionamento nas primeiras décadas do século XX e principalmente nos anos 1960 e 1970, no auge das lutas pelas independências no continente. Nesse mesmo período, desenvolveram-se reflexões mais sistêmicas sobre a África, o humanismo e a luta contra o racismo.

17

O filósofo camaronês Achille Mbembe também compreende os conceitos de “raça” e “negro” como criações ocidentais para fundamentar o domínio das grandes potências ocidentais. O conceito “negro” significa embrutecimento, degradação e exclusão. [Doc. 2](#)

“Na maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes, o discurso europeu, tanto o erudito como o popular, com frequência recorreu a procedimentos de **fabulação**. [...] se existe um objeto e um lugar em que esta relação imaginária e a economia ficcional que a sustenta se dão a ver do modo mais brutal, distinto e manifesto, é exatamente esse signo que chamamos de negro e, por tabela, o parente não lugar que chamamos de África, cuja característica é ser não um nome comum e muito menos um nome próprio, mas o indicio de uma ausência de obra.”

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 31.

Nesse sentido, o “negro” e a “África” seriam produtos de um processo histórico do colonialismo e do neocolonialismo: os sujeitos raciais (o branco, o negro e o amarelo). Com esse processo, o imaginário europeu criou uma fantasia, uma desumanização ou inferiorização do outro, uma fantasia racista, para buscar justificar práticas de domínio, exploração ou subjugação.

Assim, os movimentos negritude e pan-africanismo teriam cumprido o papel fundamental de se opor à prática e ao discurso do neocolonialismo, assim como às diversas formas de opressão dele derivadas, lutando pela liberdade e afirmando o ser oprimido, o negro. Porém, agora seria preciso ir além do nome “negro”, criado pelo europeu e que remete a uma relação de submissão, para ressaltar a dignidade inata de todo ser humano, lutar contra a ideia de desigualdade das raças e se contrapor a qualquer forma de racismo e de opressão, buscando assim construir um mundo com destinação universal, capaz de comportar as semelhanças e as diferenças humanas.

“Assim, enquanto o racismo não tiver sido eliminado da vida e da imaginação do nosso tempo, será preciso continuar a lutar pelo advento de um mundo para além das raças.”

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 305.

De olho no presente

A partir de maio de 2020, motivada pelo assassinato do negro estadunidense George Floyd, asfixiado por um policial branco em Minneapolis, uma onda de protestos antirracistas se espalhou por grande parte dos Estados Unidos e de outros países do mundo, incluindo o Brasil.



Milhares de pessoas participaram de protesto antirracista em Washington, DC, Estados Unidos, junho de 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5
Habilidades: EM13CHS102, EM13CHS502, EM13CHS503

Registre em seu caderno

- Questões**
1. Quais aspectos do movimento da negritude são considerados positivos? Quais críticas o movimento recebeu? Você concorda com elas? Justifique.
 2. Na sua opinião, qual é a relação entre o racismo atual e as reflexões sobre o racismo desenvolvidas no capítulo?
 3. Como o racismo se manifesta no Brasil?

19

Figura 7 e 8 - Páginas 17 e 19- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

A superficialidade do tratamento torna-se evidente quando a escravidão é apresentada apenas como “mão de obra essencial” em meio a capítulos sobre economia, formação geopolítica, miscigenação, migração, etc., como já mencionado acima, sem que se problematize a violência, o trauma coletivo e as permanências sociais do racismo estrutural. Conforme aponta Cavalleiro (2001), a escola tem papel central na reprodução ou desconstrução das desigualdades raciais, e o livro didático, como recurso pedagógico, precisa superar narrativas que naturalizam a exclusão. Contudo, nos materiais analisados, a contribuição africana aparece de forma isolada, desconectada da narrativa mais ampla da formação social e política do Brasil. No que diz respeito às representações visuais, a limitação é ainda mais evidente. As imagens predominantes retratam africanos escravizados em situações de trabalho, castigo ou subordinação (p. 10 vol. 1; p. 50 e 56 vol. 2; p. 18 vol. 3; p. 41, 89, 122 e 124 vol 5; p. 39, 67, 68 vol. 6)

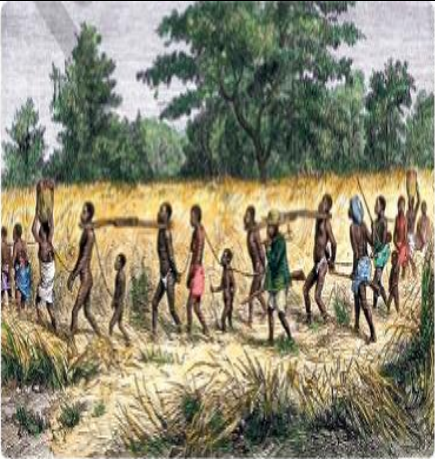
 Detalhe de <i>Navio negreiro</i>, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1830. Os negros escravizados eram trazidos de diversas regiões da África para a América nos navios negreiros, amontoados e em péssimas condições de higiene e alimentação. O estudo histórico do passado escravista do Brasil ajuda a explicar, em grande medida, a atual condição dos negros no Brasil e a definir as ações necessárias para a construção de um futuro menos desigual no nosso país. 10	 Africanos capturados para ser vendidos como escravos, representação em gravura de Josiah Wood Whympre, século XIX. O tráfico negreiro envolvia também vários agentes africanos, desde aqueles que capturavam os cativos nos povoados até soberanos e chefes de aldeias que negociavam com traficantes europeus. 50
Figura 9 - Páginas 10- Volume 01- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna  Moagem da Fazenda Cochoeira, pintura de Benedito Calixto, s/d.	Figura 11 - Páginas 50- Volume 02- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna  Um fazendeiro e sua esposa em viagem, gravura do livro <i>Viagens no Brasil</i>, do cronista e senhor de engenho Henry Koster, 1816.
Figura 12 - Páginas 124- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna Fuga de escravos, charge de Angelo Agostini para a <i>Revista Ilustrada</i>, setembro de 1887. As fugas constantes de escravizados a partir de 1870 fizeram dos cativos agentes centrais do movimento abolicionista. 	Figura 13 - Páginas 125- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Figura 14 - Páginas 68- Volume 06- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna



Engenho de Itamaracá, gravura do holandês Frans Post, 1647.

122

Figura 15 - Páginas 122- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Questões

Registre em seu caderno

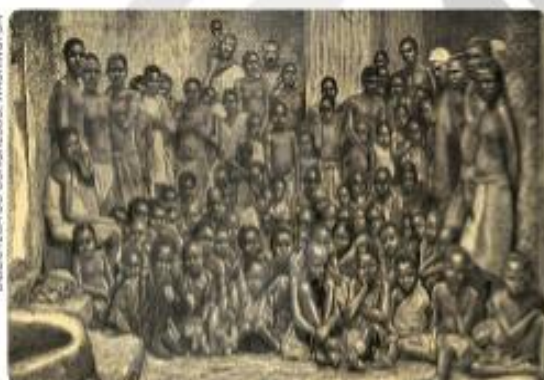
1. Você concorda com a posição do filósofo, que afirma que o Estado brasileiro é necropolítico? Por quê?
2. Quais seriam os alvos do necropoder?

Trabalhadores escravizados na colheita de café, c. 1882. Fotografia de Marc Ferrez.

18



Figura 16- Páginas 18- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna



Homens, mulheres e crianças escravizados a bordo de um navio negreiro capturado pela marinha britânica, representação em uma gravura de 1884. A partir do início do século XIX, a Grã-Bretanha, antes um dos principais agentes do tráfico transatlântico, assumiu a campanha pelo fim do comércio de escravos.



Mercado de escravos em Pernambuco, gravura de Augustus Earle produzida em 1824.

Figura 17 - Páginas 56- Volume 02- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Figura 18 - Páginas 67- Volume 06- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

 REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR Família de escravizados em plantação de algodão no sul dos Estados Unidos. Foto do século XIX.	das na dinâmica da aldeia. itam a fronteira entre o Brasil e a Guiana ndo-se em aldeias pequenas e dispersas, érica do Norte, adotaram uma organização ia verdade, uma confederação formada por a, seneca e tuscarora, que tinham a mesma A confederação dos iroqueses constituiu um mecanismo eficaz de organização política e resistência à dominação colonial. George Heriot representou os iroqueses na pintura <i>Dança de guerra</i> (1804-1805).  ART GALLERY OF WINNIPEG, CANADA, GRANTZ/FOTODARENA 41
Figura 19 - Páginas 39- Volume 06- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna	Figura 20- Páginas 41- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna
 NEGROU DE APPE DE LAMA DAKLO Negros cholas em dia de Corpus Christi, representação do artista peruano Pancho Fierro, 1836.	
Figura 21 - Páginas 89- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna	

Vale ressaltar que no volume 5, página 18(figura 23), observa-se uma representação diferenciada do conteúdo sobre o movimento da negritude, pois, além do texto explicativo, há a inserção de uma imagem/fotografia de Aimé Césaire, um dos principais nomes desse movimento, pouco antes de sua participação no Primeiro Congresso de Escritores e Artistas Negros (1956), realizado na Universidade Sorbonne, na França.

A presença da foto, nesse contexto, amplia a compreensão dos estudantes, uma vez que associa o conteúdo textual — que destaca a negritude como um movimento cultural, estético, político e filosófico de afirmação da identidade negra e denúncia do colonialismo e do racismo — à materialidade histórica da figura de Césaire. Esse recurso imagético reforça sua centralidade no processo de valorização da identidade e da cultura negra, já que, juntamente com Léopold Sédar

Senghor, foi uma das referências iniciais do movimento e responsável pela utilização, em 1935, do termo “negritude” como consciência da condição negra e da necessidade de autodefinição dos povos africanos e da diáspora.

Os colonos viam na resistência de alguns povos indígenas a justificativa necessária para transformar os derrotados em escravizados, e a Igreja tinha aí a garantia de livre ampliação da fé católica. A história da colonização da América e de sua estreita relação com a Igreja demonstra a importância da religião na configuração e na dinâmica das sociedades. Ao mesmo tempo que serviu de pressuposto moral e ideológico para justificar as decisões e escolhas dos colonizadores, ela garantiu o domínio político e o controle social da Igreja durante os quase duzentos anos em que atuou de forma privilegiada nas colônias. Como podemos ver, mais do que uma questão de fé e de crença, a religião é um importante fenômeno social. Religião e sociedade As diferentes sociedades são produto da ação humana, que é capaz de gerar modos de vida, princípios, valores e interpretações que afetam diretamente a existência individual. A religião é uma das dimensões da vida social em que essa dinâmica se explicita, evidenciando a estreita relação entre nossas escolhas e a estrutura social da qual fazemos parte.  A religião é uma importante fonte de sentidos e significados para a vida social. Na imagem, alguns adereços que compõem o patrimônio de candomblé em Lauro de Freitas, na Bahia. Foto de 2014. A religião nos influencia de múltiplas formas, pois atua não apenas em nossa vida privada, mas também ordena e orienta o mundo social, político, legal e, por vezes, econômico. No Brasil, apesar de vivermos em um Estado laico, em que, pelo menos legalmente, a esfera política e a religiosa são separadas, nossas legislações foram historicamente construídas tendo entre seus parâmetros os preceitos religiosos do cristianismo católico. No Código Civil de 1917, por exemplo, a concepção legal de família foi fortemente influenciada pelo entendimento religioso defendido pelas correntes cristãs da época, para as quais o centro da unidade familiar e da sociedade era o homem, visto como o patriarca. As mulheres, consideradas relativamente incapazes, só podiam trabalhar, adquirir bens ou contrair empréstimos com a autorização dos maridos. As mudanças nessa legislação ocorreram lentamente, ao longo do século XX, e decorreram de transformações no campo político, social e cultural, incluindo as próprias religiões. Apesar das mudanças, a relação entre religião, Estado e legislação ainda apresenta alguns pontos de inflexão, como é o caso do aborto. Na América Latina, há décadas esse debate é objeto de disputa entre diversos setores da sociedade, como grupos religiosos, feministas, médicos, políticos e legisladores. Nesse campo, é inegável a força política de grupos religiosos das mais diferentes vertentes sobre as frentes parlamentares, a sociedade civil e os meios de comunicação. Apenas Uruguai, Cuba, Guiana, Cidade do México e Porto Rico autorizam o aborto, independentemente do motivo.  Manifestantes segurando uma faixa verde com o texto "SOMOS VERDES" durante uma manifestação em Buenos Aires.  Manifestantes segurando uma faixa azul com o texto "SOMOS VERDES" durante uma manifestação em Buenos Aires. Código Civil: conjunto de normas e leis que regulamentam os direitos e deveres do cidadão e da vida em sociedade. 110	O movimento da negritude Um dos principais momentos do processo de afirmação da identidade negra foi a criação da negritude, um complexo movimento cultural, estético, político e filosófico. Ao longo do tempo, seus integrantes assumiram diferentes posições, denunciando o colonialismo, a escravidão e, consequentemente, o racismo, também procurando valorizar a cultura negra, em especial a literatura, como forma de identificação dos negros africanos e afrodescendentes. Aimé Césaire e o pensador e escritor senegalês Leopold Sédar Senghor, cada um à sua maneira, foram referências iniciais importantes do movimento pela valorização da identidade negra africana. Césaire foi o primeiro a empregar, em 1935, o termo “negritude”. Para ele, o movimento era a tomada de consciência de ser negro e da necessidade de os negros da África e da diáspora guiarem seu próprio destino, sua história e cultura, afirmando-se em identidade e valores negros.  Aimé Césaire, uma das referências do movimento da negritude, pouco antes de participar no primeiro congresso de escritores e artistas negros (1956), na Universidade Sorbonne, na França. Senghor também entendia a negritude como a afirmação da identidade da civilização negra e a superação da negação de sua cultura imposta pelo Ocidente. “Objetivamente [negritude] é o conjunto de valores da civilização do mundo negro de todo o planeta. [...] Subjetivamente a negritude é uma certa maneira ativa de viver os valores, assimilando ao invés de ser assimilado.” SENGHOR, Leopold Sédar. Citado em MANCE, Euclides André. <i>Filosofia africana: autenticidade e libertação</i>. In: KAJIRANGA, Victor e outros. <i>O que é filosofia africana?</i> Lisboa: Escolar, 2015. p. 43. Segundo o pensador senegalês, era necessário construir uma civilização universal, uma unidade humana, baseada na diversidade cultural e na miscigenação. A afirmação dos valores do mundo negro era um passo importante no caminho da reconciliação dos povos e do fim de processos de dominação cultural, política e econômica. Defendia um humanismo integrador entre negros e brancos, no qual cada raça daria sua contribuição com o que tinha de melhor. “Negro” e “África”: invenções europeias Se, por um lado, o movimento da negritude é considerado um marco na resistência à opressão exercida pelas grandes potências europeias e na busca de afirmação dos negros, por outro, também foi contestado por diversos pensadores africanos e afrodescendentes, que viam problemas nos conceitos de “negro”, “negritude” e mesmo nos de “África” e “pan-africanismo”. O filósofo anglo-ganês Kwame Anthony Appiah resumiu um dos problemas centrais que direta ou indiretamente está presente em todas essas expressões e movimentos: “A tradição em que se pautavam os intelectuais francófonos da era pós-guerra, fosse articulada por Aimé Césaire, do Novo Mundo, ou Leopold Senghor, do Velho, partilhava da visão europeia e norte-americana de raça. Tal como o pan-africanismo, a negritude [negritude] começa pela suposição da solidariedade racial dos negros.” APPIAH, Kwame Anthony. <i>Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura</i>. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 23. Para além da raça negra Segundo Appiah, o princípio organizador da solidariedade política do pan-africanismo e do movimento da negritude era a noção ou o conceito de raça. Em outros termos, a raça negra, assim como qualquer outra, comungaria de uma mesma linhagem sanguínea – também cultural e histórica –, de modo que os negros da África e de outros lugares do mundo, os escravizados e seus descendentes nascidos do processo de expansão marítima europeia, bem como os africanos subjugados em seu próprio continente pela neocolonização, poderiam formar uma unidade. Daí decorreria o chamado a uma vida racial comum na África. Appiah e muitos outros pensadores contemporâneos, no entanto, rejeitam o conceito de raça por ser desprovido de realidade e afirmam que os termos “negro” e “África” são invenções da Europa ou do Ocidente. “Mas a realidade é que a própria categoria do negro é, no fundo, um produto europeu, pois os “brancos” inventaram os negros a fim de dominá-los.” APPIAH, Kwame Anthony. <i>Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura</i>. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 96. Pan-africanismo: movimento que buscava a defesa dos direitos dos povos africanos e a união de todos, africanos e afrodescendentes, em um Estado soberano. Francófono: aquele cuja língua dominante é o francês. 18
Figura 22 - Páginas 110- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna	Figura 23 - Páginas 18- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

O exposto, demonstrar como mesmo com avanços, as imagens de negros ainda estão reforçando uma iconografia de passividade e submissão. Poucas ou inexistentes são as representações afirmativas de lideranças negras, intelectuais, reis africanos ou protagonistas culturais. Esse padrão contribui para perpetuar estereótipos e inviabiliza a construção de referências positivas para os estudantes negros. Munanga (2010) defende que a valorização da memória visual e simbólica é essencial para combater o racismo, pois o imaginário social é tão determinante quanto os conteúdos escritos.

Outro ponto crítico é a ausência de contextualização local e regional. Nenhum dos seis livros analisados trouxe referências à história e cultura de Minas Gerais ou do Pontal do Triângulo Mineiro, região onde esta pesquisa se insere. Todos mantêm uma narrativa nacional generalista e eurocêntrica,

o que distancia os conteúdos da realidade imediata dos estudantes. Conforme defende Gomes (2007), uma educação antirracista deve ser também contextualizada, valorizando as experiências e referências culturais locais, de modo a promover o pertencimento e a identidade dos sujeitos.



Figura 24- Páginas 18- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

No aspecto pedagógico, as propostas de atividades são predominantemente conteudistas, voltadas para a memorização de fatos históricos e cronologias, com exercícios de múltipla escolha, resumos ou identificação de datas. Pouco se observa de atividades reflexivas, interdisciplinares ou de problematização do racismo e das desigualdades sociais. Falta, portanto, o que Gomes (2017) chama de “práxis pedagógica antirracista”, que articule conhecimento, reflexão crítica e transformação social. A ausência de integração com áreas como literatura, artes e geografia também limita a construção de práticas decoloniais mais abrangentes.

Em síntese, os seis livros analisados contemplam minimamente a exigência da Lei nº 10.639/03, mas de forma superficial, fragmentada e desprovida de protagonismo negro. A narrativa eurocêntrica prevalece, reforçando estereótipos e invisibilizando a riqueza cultural e política da população africana e afro-brasileira. Do ponto de vista pedagógico, os materiais oferecem poucas condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e culturais. Como destaca Gonçalves (2007), uma educação que não valoriza a história afro-brasileira falha em sua função social de formar cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar as desigualdades históricas do país. Assim, conclui-se que os livros didáticos analisados não cumprem satisfatoriamente os objetivos da Lei nº 10.639/03, perpetuando uma abordagem formalista e insuficiente frente à necessidade urgente de uma educação antirracista.

Em todos os materiais/volumes analisados há somente uma menção direta à Lei nº 10.639/03, um exercício na página 156, do volume 6, o que reforça a percepção de que a presença desses

conteúdos está mais vinculada a uma obrigatoriedade legal do que a uma proposta pedagógica comprometida com a valorização da história e cultura africana.

Esse quadro confirma o que Munanga (2005) denomina de “silenciamento curricular”, em que a presença negra é tratada de forma marginal, reforçando uma narrativa eurocêntrica que coloca os africanos como coadjuvantes da história. Da mesma forma, Gomes (2012) chama atenção para o fato de que o simples cumprimento formal da lei não garante uma educação antirracista, sendo necessário um trabalho efetivo de reconstrução curricular que rompa com paradigmas excludentes.

Como destaque, apesar de não abordar diretamente a Lei 10639/03, o volume 6 apresenta um importante capítulo, que apresentaremos seguir. O capítulo 16, intitulado “*Raça e racismo na sociedade brasileira*”, propõe uma análise aprofundada das relações raciais no Brasil, destacando sua dimensão histórica, cultural e social. O texto inicia apresentando conceitos fundamentais, como raça, racismo, preconceito, discriminação e segregação, chamando atenção para a necessidade de compreendê-los não como fenômenos isolados, mas como práticas interligadas que sustentam desigualdades e hierarquias sociais. Essa discussão conceitual é central, pois permite aos estudantes identificar como o racismo não se resume a atitudes individuais, mas se manifesta em diferentes níveis, do interpessoal ao institucional.

Na sequência, o capítulo problematiza o mito da democracia racial, difundido sobretudo a partir da primeira metade do século XX e associado ao pensamento de Gilberto Freyre. Esse mito defendia que, devido à intensa miscigenação, o Brasil seria uma sociedade livre de tensões raciais, em contraste com outras realidades, como a norte-americana ou a sul-africana. Contudo, o texto mostra como essa narrativa funcionou como mecanismo de silenciamento do racismo, ao negar a existência de desigualdades e ao ocultar o fato de que a miscigenação ocorreu em um contexto de violência, exploração e profunda assimetria de poder.

A abordagem avança para a análise das desigualdades raciais na sociedade brasileira contemporânea, evidenciando, com base em dados e exemplos, que a população negra enfrenta maiores dificuldades de acesso à educação de qualidade, inserção no mercado de trabalho, remuneração justa e ascensão social. O capítulo também destaca a sobrerrepresentação de pessoas negras nas estatísticas de violência e encarceramento, revelando como o racismo opera de maneira estrutural e sistemática. Nesse ponto, é introduzido o conceito de racismo estrutural, que ajuda a compreender que a discriminação racial não é apenas resultado de preconceitos individuais, mas sim de um conjunto de práticas, instituições e políticas que reproduzem desigualdades historicamente construídas.

Outra dimensão importante trabalhada no capítulo é a articulação entre sociologia e história, permitindo compreender como o legado da escravidão moldou a sociedade brasileira. Mesmo após a

abolição, em 1888, a população negra permaneceu à margem da cidadania, sem acesso a políticas de integração social, o que aprofundou a exclusão. Essa herança se perpetua até hoje, sendo visível nas desigualdades socioeconômicas e na manutenção de estereótipos raciais.

Por fim, o capítulo incentiva uma postura crítica e reflexiva diante dessas questões, chamando atenção para a necessidade de reconhecer o protagonismo de negros e indígenas na luta contra o racismo e na defesa de seus direitos. Ao mesmo tempo, sugere que a escola e demais espaços de socialização devem se comprometer com práticas antirracistas, capazes de questionar o silenciamento histórico e promover a equidade. O estudo da realidade brasileira, nesse sentido, não se limita a um exercício acadêmico, mas é apresentado como ferramenta de transformação social e de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CAPÍTULO
16

Raça e racismo na sociedade brasileira

Como a sociedade brasileira interpretou os efeitos da escravidão? Quais são as consequências do racismo no Brasil? Qual é a relação entre racismo e desigualdades sociais?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10
Competências específicas: 1, 2, 4, 5 e 6
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS105
EM13CHS106 EM13CHS201
EM13CHS206 EM13CHS401
EM13CHS501 EM13CHS501
EM13CHS502 EM13CHS503
EM13CHS504 EM13CHS501
EM13CHS503 EM13CHS505
EM13CHS506

Segundo dados do IBGE, a população negra é a principal vítima de homicídios e de violência no Brasil. Na imagem, manifestação contra o racismo nas ruas de Manaus (AM), em 7 de junho de 2020, com o slogan "Vidas negras e indígenas importam!"

Racismo, preconceito e discriminação: as várias faces de uma mesma moeda

A escravidão do povo negro deixou profundas marcas sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Por isso, não podemos refletir sobre o mundo atual sem levar em conta o que o escritor Abdias do Nascimento (1914-2011) chamou de o maior de todos os escândalos da história da humanidade. A escravidão instaurada na América inaugurou não apenas uma nova fase de relações comerciais, como também um longo processo de construção de desigualdades e de desumanização, que ainda têm reflexos na organização e na dinâmica de nossa sociedade, mesmo depois de mais de um século do fim do regime escravocrata.

Para o filósofo Achille Mbembe, a escravidão não foi uma sequência de fatos aleatórios, mas um projeto de dominação baseado na desumanização dos negros e legitimado ideologicamente pela política e pela religião. Segundo o autor, o africano só se tornou negro a partir do contato com o europeu, que estabeleceu que suas diferenças fundamentariam a distinção e a hierarquização do "outro". Sobre esse "outro", construído e transformado em objeto e força de trabalho, o europeu criou os elementos necessários para garantir sua superioridade, usando o conceito de raça para justificar seu domínio e sua violência sobre os povos conquistados.

As marcas desse processo de dominação ainda são latentes e podem ser percebidas nas mais diversas formas de opressão e violência encontradas na atualidade em diversas partes do mundo. Por isso, o advogado e filósofo brasileiro Silvio de Almeida resalta que as sociedades contemporâneas não podem ser compreendidas sem considerar os conceitos de raça e racismo, bem como o entendimento do que é preconceito, discriminação e segregação racial.

Os anúncios de jornais são uma importante fonte histórica e evidenciam a maneira como homens, mulheres e crianças foram objetificados durante a escravidão. Na imagem, anúncio de venda de escravos domésticos publicado no jornal Correio Paulistano, em 5 de julho de 1862.

De acordo com Almeida, o conceito de **raça** precisa ser compreendido como um fenômeno da modernidade, construído ao longo do tempo para distinguir, classificar e hierarquizar os seres humanos. Dotado de caráter histórico, fundamenta-se em duas dimensões: uma de caráter biológico, em que as identidades dos indivíduos são dadas pelas características físicas, como a pele e o cabelo; outra de caráter étnico-racial, em que a construção das identidades é pautada pela origem e pela cultura. Permeados de um aspecto político, esses elementos atuam até hoje na conformação e na naturalização das desigualdades.

O **racismo**, por sua vez, pode ser definido como um conjunto de práticas sociais discriminatórias que têm como ponto de partida e justificativa a **raça**. Geralmente, essas práticas são naturalizadas e acabam camuflando atos discriminatórios, como o requisito para que candidatos a uma vaga de emprego "tenham boa aparência", isto é, sejam brancos, pois o parâmetro de beleza é a branquitude. Outras vezes, essas práticas são explícitas e até legalizadas, como nos países que adotaram o *apartheid*, por exemplo. **Doc. 1**

O preconceito, a discriminação e a segregação racial estão estreitamente ligados a esses dois conceitos, mas comportam dimensões distintas. O **preconceito racial** fundamenta-se em estereótipos históricos e culturalmente construídos com base na racialização dos grupos. A **discriminação racial**, por sua vez, está vinculada ao tipo de tratamento conferido a cada um dos grupos sociais, diferenciados pela **raça**. Já a **segregação racial** diz respeito à criação de impedimentos materiais e simbólicos pautados nas diferenças raciais, que limitam o acesso dos indivíduos a espaços e a direitos.

Em 2019, uma magistrada do estado de São Paulo proferiu uma sentença sobre um caso de **latrocínio**, em que alegava que o réu não tinha um "estereótipo padrão de bandido". O caso se tornou viral na internet e suscitou importantes debates sobre como o preconceito racial é uma realidade no sistema judiciário brasileiro.

Latrocínio: assalto à mão armada seguido de morte ou de graves lesões corporais da vítima.

Figura 25 e 26 - Páginas 146 e 147- Volume 06- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Branquitude: o que significa ser branco?

“Ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbólico de branquitude, não é algo estabelecido por questões genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. [...] Nos EUA, ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil, ser branco está ligado à aparência, ao status e ao fênótipo; na África do Sul, fênótipo e origem são importantes demarcadores de branquitude. [...]”

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram.”

SCHUCMAN, Lia Valner. Sim, nós somos racistas: estudo psicosocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 184, abr. 2014.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS502

Questões

Registre em seu caderno

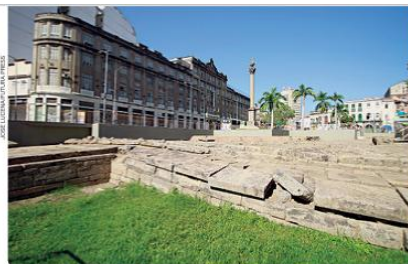
1. Em sua opinião, o que significa ser branco no Brasil?
2. Partindo do conceito de branquitude exposto no texto, que tipos de privilégio seriam reservados aos brancos no Brasil?

O conceito de **racismo estrutural** parte do entendimento de que o racismo é um processo político e estrutural que ultrapassa as práticas individuais, por estar na base de nossa vida social e na forma como nossa economia e nossas relações políticas e jurídicas estão estabelecidas. É ele que fornece a lógica e os mecanismos que regem o funcionamento de nossa sociedade, incidindo diretamente na produção e reprodução das desigualdades sociais, bem como nas diversas formas de violência perpetradas e legitimadas pelo Estado.

Ao longo da história, muitos discursos, leis e ações visaram diminuir e até apagar a importância do negro na sociedade brasileira. Práticas discriminatórias e preconceituosas foram defendidas por intelectuais, pesquisadores e juristas brasileiros, que legitimaram as desigualdades raciais, mas não faltaram os que saíram em defesa dos negros, denunciando e lutando contra as heranças perversas da escravidão.

Do mito da democracia racial à desigualdade racial

O racismo no Brasil adquiriu formas muito particulares, tanto que é difícil encontrar alguém que se assuma verdadeiramente racista. Seja em nossa família, na escola ou em nosso círculo de amizade, muitos afirmam que não são racistas porque têm um amigo negro ou porque namoraram uma pessoa negra, ou porque a babá querida e afetuosos da infância era negra. A falsa ilusão da proximidade revela o caráter conflituoso das relações raciais no Brasil, bem como a dificuldade de nossa sociedade reconhecer que o racismo, o preconceito e a discriminação também são construções sociais e históricas, que atuam diretamente na constituição de nossas relações mais íntimas, subjetivas e afetivas.



Durante o período de vigência do tráfico negreiro, o Cais do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro, recebeu mais de 900 mil escravizados. Sua história, que é uma evidência física da história da escravidão, esteve apagada e só veio à tona durante as obras de revitalização da zona portuária do Rio. Em 2017, o local foi tombado pelo Unesco como Patrimônio Mundial. Foto de 2019.

Ao longo de nossa história, vários pesquisadores e acadêmicos procuraram interpretar o fenômeno racial no Brasil, evidenciando como essa temática tem sido sempre um ponto de impasse em nossa sociedade. Entre os estudos que tiveram ampla repercussão e questionamentos destacam-se os trabalhos do professor e médico legista Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), para quem a questão racial era o principal entrave para o crescimento e o desenvolvimento do Brasil.

Com a abolição da escravidão em 1888 e a proclamação da República em 1889, as teorias raciais então em voga na Europa e nos Estados Unidos difundiram-se amplamente entre a elite econômica e intelectual brasileira. Considerando as características físicas e biológicas como o principal ponto de diferenciação e hierarquização dos indivíduos e grupos, essas teorias tomavam o branco europeu como referência de superioridade, desenvolvimento e civilidade.



Fortemente influenciado por essas teorias, Nina Rodrigues, assim como outros intelectuais do período, passou a defender a adoção de uma política nacional voltada para o “branqueamento” do país, a fim de garantir o desenvolvimento e a civilidade alcançados pelos europeus. Sua proposta se contrapunha à miscigenação, vista como fonte de degeneração e atraso. As políticas imigratórias, desenvolvidas por inúmeros governos brasileiros até a década de 1930 e voltadas principalmente para os europeus, evidenciam a força dessa concepção racial. O critério racial também passou a ser invocado para explicar a violência, a criminalidade e o atraso, entre outros problemas da sociedade brasileira.

Os estudos desenvolvidos pelos teóricos raciais baseavam-se na medição e aferição dos corpos de negros, brancos e amarelos. Na imagem, estudo comparativo de 1848, realizado pelo médico e etnólogo britânico James Cowles Prichard, com base na análise do crânio de um negro do Congo, de um nativo estadunidense e de um chinês.

Para navegar

Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

Disponível em <<http://pretosnovos.com.br/ign/>>. Acesso em 20 set. 2020.

O site traz importantes imagens, achados arqueológicos e informações sobre um antigo cemitério na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, utilizado para enterrar os negros escravizados que não resistiam às duras condições nos navios negreiros.

Para ler

Negritude: usos e sentidos

Autor: Kabengele Munanga
Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
O livro traz importantes reflexões sobre a negritude e a identidade negra no Brasil contemporâneo.

Eugenista: que é adepto da eugenia, o estudo e a adoção de métodos destinados a aprimorar características da espécie humana consideradas favoráveis e eliminar outras, como as doenças hereditárias, por exemplo.
Sinhama: escrava de mais idade, geralmente encarregada do cuidado das crianças da casa-grande.

As teorias raciais perderam força com a Segunda Guerra Mundial, em decorrência dos inúmeros relatos de políticas **eugenistas** executadas pelo regime nazista da Alemanha. No entanto, as ideias e os discursos raciais sustentados pela elite brasileira não desapareceram por completo de nossa sociedade. Muitas dessas concepções permanecem até hoje no imaginário brasileiro, convertidas em discursos e práticas excludentes e discriminatórias que tendem a tratar as diferenças raciais em relações de inferioridade e superioridade.

Ainda nos anos 1930, o livro *Casa-grande & senzala*, do antropólogo e sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987), provocou uma reviravolta na maneira de interpretar o negro na sociedade brasileira. A partir dessa obra, os negros, os indígenas e os mestiços, até então vistos como símbolos do atraso e do subdesenvolvimento nacional, passaram a ser considerados um dos pilares da formação da nossa sociedade e da identidade brasileira.

De acordo com Freyre, ao contrário do que havia ocorrido em outros países, como os Estados Unidos, que criaram um rígido sistema de segregação racial, no Brasil a inserção do negro se deu por uma relação de proximidade, intimidade e afetividade entre brancos e negros. Para o autor, essa aproximação, em vez de produzir segregação, gerou uma relação mais harmoniosa entre as diferentes "raças". Assim, a mestiçagem era o resultado dessa convivência possível entre as "raças", que viabilizava o que posteriormente foi interpretado como a **democracia racial brasileira**.

"Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano."

Na ternura, na mimica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou **sinhama** que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer [...] Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa [...] Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo."

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. p. 283.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS603 EM13CHS606

Questões

1. Você concorda que existe, ou já existiu, uma democracia racial no Brasil? Justifique.
2. Identifique no fragmento de texto de Gilberto Freyre elementos que revelam as relações desiguais de poder entre brancos e negros no Brasil.



As notas de cruzeiro que circulavam no Brasil no início dos anos 1980 traziam a imagem da Princesa Isabel, de um lado, e de mulheres escravizadas, do outro, evidenciando o quanto a problematização da escravidão ainda era distante para a sociedade brasileira no período.

150

A suposta existência de uma democracia racial no Brasil oferecia às elites econômicas e políticas um novo e atualizado discurso sobre a questão racial, bem como os elementos necessários para construir uma nova identidade nacional capaz de incorporar brancos, negros e indígenas. Nesse entendimento, cada uma dessas "raças" teria contribuído, de forma diferenciada, para a configuração da nossa identidade nacional. Em um mundo assombrado pelo pós-guerra e pelas políticas eugenistas do nazismo, a possibilidade de um convívio harmonioso e tolerante entre as diferentes "raças" levou o Brasil a assumir um lugar de destaque no cenário internacional, como exemplo de uma sociedade democrática.

O discurso da democracia racial ganhou força na sociedade brasileira e durante muito tempo balizou as relações raciais no país. A pretensa tolerância e harmonia constituíram um mecanismo eficaz de controle e de apagamento dos inúmeros conflitos, desigualdades e violências inerentes às relações raciais no Brasil. A intimidade entre brancos e negros mediada pelas relações domésticas e afetivas, tão enfatizada na obra de Gilberto Freyre, foi um dos principais argumentos usados para justificar a inexistência do racismo na sociedade brasileira, fazendo com que essa temática não fosse discutida social e politicamente.

Nos anos 1960, o sociólogo paulista Florestan Fernandes (1920-1995) ofereceu as bases conceituais necessárias para o questionamento da democracia racial no Brasil, demonstrando que os fluxos de conflitos entre brancos e negros foram centrais para a configuração da sociedade brasileira, tanto no passado como no presente. A partir de uma série de pesquisas, o autor passou a questionar a pretensa harmonia e intimidade presente nas relações entre senhores e escravos, brancos e negros, desconstruindo o entendimento de que o Brasil viveria uma democracia racial.

Florestan Fernandes percebeu que o discurso sobre a democracia racial no país encobria a ideologia de uma classe dominante convencida de que no Brasil não existia racismo ou discriminação racial. Para a elite brasileira, a pobreza e as desigualdades aqui existentes eram fruto das próprias condições impostas pelo capitalismo industrial, não estando vinculadas às questões raciais.

As análises desenvolvidas por Florestan Fernandes foram fundamentais para o questionamento das relações raciais no Brasil a partir dos anos 1960. O reconhecimento de que não é possível pensar as desigualdades sociais e a pobreza no país sem incorporar a dimensão racial contribuiu para a construção do debate e das pautas de reivindicação do movimento negro do país.

Desigualdades raciais e seus reflexos na sociedade brasileira

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2019, realizada pelo IBGE, 42,7% dos brasileiros se declararam brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas. Esses dados mostram que 57,3% da população brasileira não se considera branca. Apesar de pardos, pretos e indígenas representarem a maioria da população do país, suas condições econômicas, sociais e políticas demonstram o peso das marcas raciais na organização e estruturação de nossa sociedade.

Mas, afinal, somos ou não somos um país estruturalmente racista?

De acordo com estudos realizados nas últimas décadas, o racismo vai além das práticas individualizadas, manifestando-se nas inúmeras esferas da sociedade brasileira. No campo educacional, político, econômico, habitacional, da segurança pública ou da saúde, o fator racial atua não apenas como um marcador de diferenciação social e de prestígio, mas também como um importante elemento na configuração de nossas relações sociais.

A Emenda Constitucional nº 72, promulgada em 2013, regulou pela primeira vez o trabalho doméstico no Brasil. Considerada um marco histórico, a nova legislação suscitou um amplo debate na sociedade brasileira, dividindo opiniões entre diferentes setores sobre a importância ou não de uma lei para regulamentar o trabalho doméstico.



CELESTINE/ISTOCK

151

Os dados sobre violência no país, por exemplo, evidenciam isso. De acordo com o *Atlas da violência* de 2019, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil em 2017 eram negras. No período de 2007 a 2017, os dados revelaram que a taxa de homicídios da população negra aumentou 33,1%, enquanto entre os não negros esse índice foi de 3,3%. Esses dados demonstram o que o filósofo Achille Mbembe chamou de *necropolítica*, ou seja, a partir da negação da humanidade do outro, a violência e a agressão se tornam possíveis e o Estado passa a ter o poder de decidir quem deve viver ou morrer. No contexto brasileiro, a desumanização tem nos negros e indígenas seus principais alvos, o que faz desses grupos os mais vulneráveis em inúmeras dimensões sociais.

A análise desse processo não pode ignorar as questões históricas decorrentes da escravidão, como apontou o sociólogo Octávio Ianni (1926-2004), para quem o fim do regime escravocrata transformou os negros, até então escravizados, em mão de obra livre, barata e subalternizada no mundo industrial que começava a surgir no Brasil. A lógica de produção capitalista não apagou as marcas da escravidão: ela apenas remodelou, readaptou e ressignificou as desigualdades oriundas do Brasil escravocrata, o que inviabilizou a construção de uma identidade negra no país e limitou a participação social e as aspirações dessa parcela da população.

As precariedades de acesso às condições materiais, aliadas às inúmeras práticas, ideologias e políticas que legitimavam o lugar de inferioridade do negro na sociedade brasileira, tiveram fortes impactos na composição das desigualdades sociais no Brasil. Assim como o gênero, a raça figura como elemento estruturante na distribuição e no acesso dos recursos materiais e simbólicos em nossa sociedade.

Os indicadores educacionais, de inserção no mercado de trabalho e de renda demonstram que as mulheres, os negros e os jovens são os grupos mais vulneráveis da sociedade brasileira, quando comparados aos demais segmentos. Segundo dados da Pnad Continua de 2019, a análise do recorte de categorias de rendimento indica que negros recebem menos que brancos tanto no setor formal da economia como no informal. As mulheres negras tendem a ganhar 44,4% dos rendimentos dos homens brancos, enquanto os homens negros ganham 56,1%.

As desigualdades raciais e de gênero também estão presentes no tipo de ocupação exercida. Uma das principais formas de inserção no mercado de trabalho para as mulheres negras em toda a América Latina ainda é o trabalho doméstico, fruto da herança colonial. Segundo dados do IBGE, dos 6,23 milhões de trabalhadores domésticos em 2018 no Brasil, 92,7% eram mulheres, 65% delas negras. De acordo com o Departamento Interinstitucional de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em 2020 a renda média das trabalhadoras domésticas negras era aproximadamente 15% menor que a das não negras que exerciam a mesma função. É o fator racial atuando de forma interseccional na produção e na reprodução das desigualdades no Brasil.

Distribuição espacial da população brasileira segundo cor ou raça - pretos e pardos (2010)

População de pretos e pardos na população total (%)

Até 10,00
De 10,01 a 25,00
De 25,01 a 50,00
De 50,01 a 75,00
De 75,01 a 100

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010. Distribuição espacial da população segundo cor ou raça - pretos e pardos. Brasil. IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/15960-distribuição-espacial-da-população-segundo-cor-ou-raça-pretos-e-pardos.html?edicao=1812&acc=ao-produto>. Acesso em 22 ago. 2020.

Os dados do censo demográfico do IBGE de 2010 revelaram que a maior concentração de pretos e pardos se encontra nas regiões Norte e Nordeste do país.

152

“As elites brasileiras do século XIX lidavam com a escravidão no Brasil negando a responsabilidade por sua existência. [...] Parecia que todos diziam em coro: ‘Não é que queremos ter escravos; nós precisamos deles’.

[...] As injustiças sociais e raciais que marcam a sociedade brasileira desde sempre vieram à tona com a obrigação da quarentena [durante a pandemia da covid-19], deixando ver muito claramente [...] as diferenças entre as pessoas de ‘vidas protegidas’ e as de ‘vidas tornadas vulneráveis’, como define a cientista política francesa Françoise Vergès [...].

Ela afirma ainda: ‘Há os/as confinados/as e os/as não confinados/as, e estes últimos garantem a vida cotidiana dos primeiros, levam os produtos aos comércios abertos porque são ‘essenciais’ ao funcionamento da sociedade, arrumam as mercadorias nas prateleiras, organizam os caixas; são os coletores e coletoras de lixo, as funcionárias e os funcionários dos correios, os entregadores, os motoristas de transporte público, as mulheres responsáveis pela limpeza de clínicas e hospitais, os motoristas de transportes rodoviários, as babás e tantas outras profissões’.”

GRINBERG, Keila. Letras sensatas: a revolução começa em casa. *Piauí*, n. 166, jul. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/letras-sensatas-revolução-começa-em-casa/>. Acesso em 22 ago. 2020.

Mas, afinal, o que esses dados nos revelam? Por mais distintos que sejam os números, eles apontam para complexos sistemas discriminatórios existentes em diversas esferas da sociedade brasileira, capazes de criar e reproduzir desigualdades e estigmas sociais, que, juntos, limitam a inserção social dos negros e seu acesso aos bens e recursos materiais disponíveis na sociedade brasileira.

Debater essas questões, aprofundar nossos conhecimentos sobre essa temática e rever nossas práticas cotidianas é um dos mais importantes caminhos para a construção de uma sociedade capaz de lidar com suas limitações e problemas. O enfrentamento do racismo é tanto uma tarefa individual quanto coletiva, que, para se efetivar, exige de todos nós uma revisão de nosso passado e o reconhecimento de seu peso sobre a construção do presente. Além disso, como sinalizou a escritora Joice Beth, para que possamos estabelecer um novo pacto social, capaz de dar voz, espaço e oportunidade para todos igualmente, é preciso iniciar um processo de tomada de consciência, que nos desperte e nos dê a possibilidade de criar novas estratégias para o enfrentamento das diversas formas de dominação que assolam nossa sociedade.

Para assistir

A rota do escravo - A alma da resistência

Direção: Unesco

Ano: 2014

Duração: 34 min 49 s

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pwvmrQCHOyM>.

Acesso em 23 ago. 2020.

O filme detalha os caminhos da escravidão, desde seu início até a abolição.

Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil

Direção: Belisario França

País: Brasil

Ano: 2016

Duração: 120 min

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rYSp8odYSQ>.

Acesso em 23 ago. 2020.

Documentário que retrata as consequências das teorias raciais e eugenistas no Brasil, a partir da história de meninos negros e órfãos que foram escravizados no século XX.

(BNCC) Competências específicas: 4 e 5

Habilidades: EM13CH5402 EM13CH5501 EM13CH5502 EM13CH5503

Questões

Registre em seu caderno

1. Como a quarentena implementada durante a pandemia da covid-19 em 2020 contribuiu para explicitar as desigualdades raciais e sociais no Brasil?
2. De que forma as desigualdades raciais podem ser percebidas no mercado de trabalho?
3. Em sua opinião, que tipos de ação deveriam ser adotados para combater as desigualdades raciais no Brasil?

(BNCC) Competências específicas: 5 e 6

Habilidades: EM13CH5501 EM13CH5502 EM13CH5503 EM13CH5605

Imagine...

- Imagine que você estava em um supermercado e viu o segurança da loja abordando um jovem negro de forma desrespeitosa e preconceituosa. Depois de revisar a moçila do jovem, mesmo sem nenhuma prova, o segurança o acusava de furto. Qual seria sua reação diante da cena? Redija um texto descrevendo como você se sentiria e como agiria diante de uma situação como essa.

153

Figura 31 e 32 - Páginas 152 e 153- Volume 06- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Outro aspecto relevante consiste no fato de que, embora a temática não seja contemplada de maneira explícita nos conteúdos de caráter pragmático, observa-se que, ao final de cada capítulo, são apresentadas propostas de atividades destinadas ao aprofundamento das discussões. Essas propostas estão organizadas na seção intitulada “*Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*”, a qual se configura como um espaço pedagógico voltado à articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica e a aplicação dos conceitos abordados ao longo de cada capítulo”.

Durante a análise da coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), os seis volumes, foram examinadas as 96 seções intituladas “Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, propostas ao final de cada capítulo. Essas seções configuram-se como espaços destinados ao aprofundamento temático, geralmente por meio da apresentação de documentos, imagens ou trechos de textos, acompanhados de questões interpretativas e analíticas.

Do total das seções, identificou-se que apenas oito apresentam de forma integral conteúdos relacionados à Lei 10.639/03, abordando temáticas diretamente vinculadas à história e à cultura afro-brasileira, africana e da diáspora. Além dessas, foram localizadas outras duas seções em que a relação

com a temática ocorre de maneira parcial, restrita à análise de documentos ou a menções pontuais. Isso revela um espaço limitado e fragmentado destinado ao cumprimento da legislação, especialmente considerando que o conjunto da coleção reúne quase uma centena de oportunidades para a exploração interdisciplinar. As mesmas estão apresentadas a seguir:

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Não existe "raça" superior

"O que é certo é que os soldados africanos acabaram por ter contato com soldados europeus e com a vida na Europa. Isso teve um impacto na sua conscientização e, conseqüentemente, também na sua ação política nos países de origem. Durante a guerra, vimos os brancos nus e não nos esqueçamos disso", disse o escritor e cineasta senegalês Usman Sembere, ele próprio um antigo soldado colonial. Segundo o jornalista alemão Karl Rössel, que durante dez anos investigou o tema na África Ocidental, essas experiências tiveram conseqüências vastas. "O fato de os soldados coloniais terem testemunhado, pela primeira vez, que a chamada 'raça superior' sofreu e morreu, na lama e na imundície, mostrou-lhes que não há diferenças entre as pessoas", explica. "Isso fez com que muitos apoiassem os movimentos independentistas nos seus países".

KRINNINGER, Theresa e outros. *África na Segunda Guerra Mundial: um capítulo esquecido*. Deutsche Welle, 7 maio 2015. Disponível em <<https://www.dw.compt-002/%C3%A1frica-na-segunda-guerra-mundial-um-cap%C3%A1tulo-esquecido/a-10437591>>. Acesso em 7 maio 2020.

Doc. 2

Rosa de Hiroshima

"Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas

Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504

Atividades

Compreender

Doc. 1

1. Explique de que forma a participação de soldados coloniais nas batalhas da Segunda Guerra Mundial contribuiu para o fortalecimento dos movimentos de independência na África.

Doc. 2

2. Relacione o poema à reflexão feita nesse capítulo sobre a barbárie.

3. Inspirado no poema *Rosa de Hiroshima*, crie um novo poema ou outra expressão artística contendo uma mensagem de repúdio às guerras como forma de resolução de conflitos entre as nações.

Doc. 3

O mito e a cultura moderna

"O que aprendemos na dura escola da nossa moderna vida política é o fato de que a cultura humana não é uma coisa fortemente estabelecida como julgávamos. [...] A nossa ciência, a nossa poesia, a nossa religião, são apenas a camada superior de um estrato muito mais velho que atinge uma grande profundidade. [...]"

Na mitologia babilônica há uma lenda que descreve a criação do mundo. Diz-nos que Marduk, o deus supremo, teve de travar um duro combate antes de poder iniciar seu trabalho. Teve de vencer e subjugar a serpente Tiamat e os outros dragões das trevas. Matou Tiamat e prendeu os dragões. Dos membros do monstro Tiamat formou o mundo e deu-lhe a sua forma e a sua ordem. Fez o céu e a Terra, as constelações e os planetas e fixou os seus movimentos. O seu trabalho final foi a criação do homem. [...]"

O mundo da cultura humana pode ser descrito pelas palavras dessa lenda babilônica. Não podia surgir enquanto a escuridão mítica não era combatida e vencida. Mas os monstros míticos não foram inteiramente destruídos. [...] Os poderes do mito foram desafiados e vencidos por forças superiores. Enquanto essas forças intelectuais, éticas e artísticas estão em pleno vigor, o mito está dominado e subjugado. [...] O pensamento mítico ergue-se de novo e infecta toda a vida cultural e social do homem."

CASSIRER, Ernst. *O mito do Estado*. São Paulo: Códex, 2003. p. 343-344.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Que razões levaram as grandes potências a uma nova guerra mundial? O que é um Estado totalitário e por que ele é a expressão mais acabada da barbárie humana?

106

Figura 33 - Páginas 106- Volume 03 - coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A língua como instrumento de dominação

1



Missionário alfabetiza grupo de nativos em vila da África Equatorial Francesa, c. 1905.

2

"Nas ex-colônias e protetorados britânicos na África, as línguas africanas [...] vivem em condição de marginalidade em relação à língua inglesa [...]. É uma situação linguística que reforça processos de exclusão social e política, ao mesmo tempo em que cria a ocasião para o surgimento de práticas de resistência que visam à afirmação da diversidade cultural, à democratização do conhecimento e à implementação de políticas sociais mais justas e inclusivas. Nesse contexto, esforços pela valorização e proteção das línguas africanas maternas [...] podem ser considerados como um dos possíveis caminhos para levar ao fortalecimento das diversas culturas e povos africanos, cujas línguas vêm sendo sistematicamente depreciadas desde o período colonial [...]."

RODRIGUES, Ângela Lamas. *A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência*. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Editora Unifesp, 2011. p. 28-29.

Doc. 2

Entre a civilização e a barbárie

"Em comparação com o homem civilizado, o selvagem representa um estágio estacionado, ou melhor: retardado do desenvolvimento social, e portanto um exame de seus costumes e crenças fornece o mesmo tipo de evidência da evolução da mente humana que o exame de um embrião fornece da evolução do corpo humano. Em outras palavras, um selvagem está para um homem civilizado assim como uma criança está para um adulto; e [...] um estudo da sociedade selvagem em vários estágios de evolução permite-nos seguir, aproximadamente [...] o caminho que os ancestrais das raças mais elevadas devem ter trilhado em seu progresso ascendente, através da barbárie até a civilização."

FRAZER, James George. *O escopo da antropologia social*. In: CASIRER, Celso. *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 48.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504

Atividades

Compreender

Doc. 1

1. Que relação pode ser estabelecida entre a foto e o texto de Ângela Rodrigues?

2. Segundo a autora, como o processo de apagamento das línguas maternas pode ser revertido na África? Você conhece medidas semelhantes no Brasil? Qual?

Doc. 2

3. Como a perspectiva do evolucionismo social pode ser percebida no texto de Frazer?

4. Você acredita que pensamentos como o de Frazer ainda existam em nossa sociedade? Justifique sua resposta com exemplos.

5. Como o relativismo cultural contribui para a desconstrução dessas premissas levantadas por Frazer?

6. Comparando a foto e os dois textos desta seção, podemos concluir que:

a) o texto do Doc. 1, embasado na antropologia, se opõe ao pensamento representado na foto e no texto do Doc. 2.

b) a foto e o texto do Doc. 2 expressam uma visão predominante na Europa do século XIX, segundo a qual, na natureza, todos os indivíduos e sociedades eram igualmente capazes.

c) os povos colonizados eram selvagens e inferiores; para ingressarem na civilização, eles tinham de aprender a língua e os costumes ocidentais.

d) a foto e os textos são exemplos de um modelo de pensamento inspirado no etnocentrismo e no darwinismo social.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Quais foram as principais motivações e características da expansão imperialista europeia? Será que existem culturas mais desenvolvidas que outras? Como as diferenças culturais foram convertidas em desigualdades?

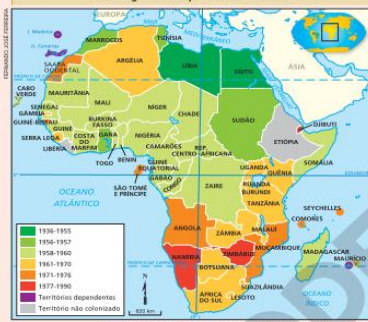
123

Figura 34 - Páginas 123- Volume 01- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Cronologia das independências na África



Doc. 2

A Conferência dos Países Não Alinhados

"[...] O conceito de Terceiro Mundo está diretamente ligado ao conceito do Movimento dos Não Alinhados. [...]"

No início dos anos 1950, os Estados asiáticos buscaram uma aliança mais estreita com os países africanos. Em abril de 1955, Indonésia, Birmânia, Ceylão, Índia e Paquistão promoveram a legendaria Conferência de Bandung, na Indonésia. Os 29 países participantes representavam mais da metade da população mundial.

A conferência refletiu a insatisfação que predominava nos países iniciadores do movimento. [...] O colonialismo foi condenado em todas as suas formas e consequências. [...]"

Nos anos seguintes, aumentaram os esforços de autonomia dos países do Terceiro Mundo e eles aderiram, na sua maior parte, ao Movimento dos Não Alinhados. Mas surgiam cada vez mais querelas entre as nações participantes. Empalidecia, assim, o conceito de uma solidariedade afro-asiática. A almejada neutralidade dos países não pôde ser mantida a longo prazo, em face da sua difícil situação econômica. Isso se agravava ainda pelo atraso de desenvolvimento dos países recém-independentes."

BULAU, Doris. 1961. Acaba a primeira Conferência dos Países Não Alinhados. *DW Brasil. Calendário Histórico*. Disponível em <<https://www.dw.com/pt-br/1961-acaba-a-primeira-conferencia-dos-paises-nao-alinhados-a-319303>>. Acesso em 18 jul. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206 EM13CHS504 EM13CHS503

Atividades

Registre em seu caderno

Compreender

Doc. 1

1. Quais países africanos foram os primeiros a conseguir sua independência? E os últimos?
2. Indique os países africanos que não foram colonizados.
3. Qual foi a importância do movimento de negritude e do pan-africanismo para a independência dos países da África?

Doc. 2

4. Os líderes dos países reunidos em Bandung propuseram uma declaração de coexistência pacífica com os Estados Unidos. Em sua opinião, qual seria a intenção dessa proposta?
5. Segundo o texto, o "conceito de Terceiro Mundo está diretamente ligado ao conceito do Movimento dos Não Alinhados". Explique a origem do termo Terceiro Mundo e por que ele perdeu seu sentido original após o fim da Guerra Fria.

Retomar

6. Responda agora às questões-chave do início do capítulo.
 - O que foi a Guerra Fria? Por que as divisões da Alemanha e de Berlim se transformaram em símbolos do mundo bipolar?

115

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Racismo e eurocentrismo

"Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência ou qualquer outra aptidão: já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças [a branca e a negra], que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação dos conjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas."

KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Campinas: Papirus, 1993. p. 73.

Doc. 2

Pele negra, máscaras brancas

"É possível compreender esta proposição? Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carcaço e o homem negro. Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficarmos surpresos se nos dessemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que falem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreto, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do 'problema negro'. O negro, o obscuro, a sombra, às trevas: a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém e, do outro lado, o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. [...]"

Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não civilizado que tentava se defender. Quando a civilização europeia entrou em contato com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal."

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 160-161.

Atividades

Compreender

Doc. 1

1. Explique por que a posição de Kant é racista e eurocêntrica.

Doc. 2

2. O filósofo Frantz Fanon, que tinha ascendência africana, afirma que "Na Europa, o Mal é representado pelo negro". Explique esse argumento.
3. Por que o negro teria se tornado um emblema para o branco?
4. Em sua opinião, esse símbolo do negro como "o Mal" ainda se mantém? Explique.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5; Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS502 EM13CHS503

Docs. 1 e 2

5. Os dois textos expressam ou fazem referência à visão do Ocidente sobre os povos negros. Em que medida as considerações de Frantz Fanon podem ser utilizadas para analisar a posição de Kant?

Retomar

6. Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - O que pensamos hoje é a única forma possível de entender a realidade? Ao analisar as origens da colonização do Brasil e da América, podemos ver coisas que a história oficial não contou? Dessa análise poderão emergir novos significados?

21

Figura 35 - Páginas 115- Volume 03- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Figura 36 - Páginas 21- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Massacre de São Bartolomeu



O massacre de São Bartolomeu, em 24 de agosto de 1572, representado em pintura de François Dubois, 1572-1584.

Doc. 2

A violência contra religiões afro-brasileiras

“Ainda que na Constituição conste que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, casos de ataques contra religiões não cristãs seguem crescendo no Brasil: entre 2015 e 2016 as denúncias duplicaram, de acordo com a Secretaria dos Direitos Humanos (SDH). [...]”

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS205 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS501 EM13CHS503 EM13CHS505 EM13CHS506

Atividades

Analisar

- Observe a cena representada na pintura. Preste atenção à perspectiva usada pelo artista, à maneira como ele representa os personagens e as diferenças, aos tons e às cores escolhidos para elaborar a pintura e à distribuição dos elementos da obra (predios, pessoas, rio etc.) na tela. Usando esses critérios como base, descreva-a.
- Que elementos da pintura permitem que o observador diferencie na cena católicos e huguenotes?
- François Dubois foi testemunha ocular da Noite de São Bartolomeu. Em sua opinião, que memória ele quis construir do episódio por meio de sua arte?

Compreender

- De acordo com o texto, qual é a origem da violência contra as religiões de matriz africana?
- Para o professor Wagner Gonçalves da Silva, qual era o objetivo da violência contra as práticas religiosas de matriz africana no período colonial?
- Relacione as perseguições da Igreja às práticas e aos costumes africanos no passado com os preconceitos que hoje recaem sobre as religiões de matriz africana.

Retomar

- Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - A associação entre Estado e Igreja é garantia de estabilidade para um país ou, ao contrário, é fator de desequilíbrio? Se o Estado brasileiro é laico, por que argumentos religiosos permeiam frequentemente os debates sobre políticas públicas?

106

Figura 37 - Páginas 106- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A diáspora africana

“A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela migração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nesses fluxos forçados, embarcaram nos *tumbeiros* (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. [...]”

Compreende-se que a diáspora africana foi um processo que envolveu migração forçada, mas também redefinição identitária, uma vez que estes povos (*balantas, manjacos, bijagos, mandingas, jejes, haussás, iorubas*), provenientes do que hoje são Angola, Benin, Senegal, Nigéria, Moçambique, entre outros, apesar do contexto de escravidão, reinventaram práticas e construíram novas formas de viver, possibilitando a existência de sociedades afro-diaspóricas como Brasil, Estados Unidos, Cuba, Colômbia, Equador, Jamaica, Haiti, Honduras, Porto Rico, República Dominicana, Bahamas, entre outras.

Ao embarcar nos navios negreiros, jejes, iorubas e tantos outros, eram obrigados a deixar para trás sua história, costumes, religiosidade e suas formas próprias de identificação. Passavam, então, a ser identificados pelos traficantes com base nos portos de embarque, nas regiões de procedência ou por identidades feitas pelos traficantes. Neste contexto, na diáspora, novas configurações identitárias iam surgindo: *bantus* (povos provenientes do centro-sul do continente), *nações* (povos de língua iorubá), *minas* (provenientes da Costa da Mina). [...]”

A diáspora, neste sentido, constituía um processo complexo que envolveu a promoção de guerras na África e a destruição de sociedades; [...] a inserção brutal em uma nova sociedade; lutas por liberdade e sobrevivência e a construção de novas identidades.

As sociedades construídas com base no processo de diáspora africana, apesar das marcas estruturais decorrentes do passado escravocrata, conectam-se social e culturalmente, seja por meio da história e deste passado comum, das manifestações artísticas, da ciência, da religiosidade, da *black music*, do jazz, do *soul*, do *reggae*, do *samba*. [...]”

Diáspora africana, você sabe o que é? Fundação Cultural Palmares. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?p=3464>. Acesso em 8 set. 2020.

Doc. 2

Mulher Tupi



Mulher Tupi, pintura de Albert Eckhout, 1641.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS201 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503

Atividades

Compreender

- O que foi, segundo o texto, a diáspora africana?
- Quais aspectos marcaram essa diáspora no passado?
- Por que se pode afirmar que a diáspora africana construiu novas identidades fora da África?
- O texto expressa uma visão positiva ou negativa da diáspora? Explique.

Doc. 2

Analisar

- Compare essa pintura de Eckhout com a do *Índio Tapuia*, na página anterior.
 - Que diferenças o artista representou entre os índios Tapuia e Tupi?

- Qual desses dois grupos étnicos, na visão do artista, estaria mais próximo do modo de vida europeu? Por quê?
- Qual deles estaria mais próximo da vida selvagem? Por quê?
- Que tipo de juízo de valor o artista expressa sobre os dois grupos de indígenas?

Retomar

- Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - Quais aspectos, em termos étnicos, econômicos, culturais e políticos, a colonização portuguesa nos legou? Que semelhanças e diferenças é possível destacar entre a colonização espanhola e a portuguesa na América?

129

Figura 38 - Páginas 129- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Laboratório de ciências humanas

Doc. 1

Cartografia, luta e resistência

“Vem crescendo, nos últimos anos, a luta contra a intolerância religiosa direcionada às religiões de matriz africana. O histórico de opressões a tais matrizes [...] envolveu um amplo repertório de violências físicas, materiais e simbólicas, como, por exemplo, proibição, imposição de conversão às religiões dos dominantes ou, ao menos, sincretizações; desqualificação de práticas e saberes, [...] destruição física de templos, artefatos e locais de práticas; perseguição policial, prisão e assassinato de lideranças e praticantes. [...]”

A luta contra a invisibilidade de tais grupos vem assumindo também a forma de uma disputa cartográfica – a partir da difundida ideia de que como diz o ditado, o que “sumiu do mapa” não existe e, portanto, aparecer no mapa é atestar e legitimar sua existência, condição para o reconhecimento e sustentabilidade. Nos últimos anos, um conjunto de experiências de mapeamento vem sendo realizadas e desenvolvidas, (e) [...] consistem em levantamentos de dados, georreferenciamento e mapeamentos das casas religiosas. [...]”

O ponto de partida para a elaboração do mapeamento era a constatação e reivindicação dos movimentos sociais sobre a invisibilidade das religiões afro-brasileiras nos cadastros oficiais. [...] A cartografia neste caso é, portanto, um instrumento de reconhecimento estatal dos grupos envolvidos, instrumento de fortalecimento de articulações e identidades, e também uma ferramenta para a promoção de políticas públicas. [...]”

SOUZA, Renato Emerson. Geografias da ação nas lutas antirracismo: um olhar aproximativo. In: *Anais XVIII Enanpur*. Natal, 2019. Disponível em <http://anpur.org.br/xviii/enanpur/anaisadmin/capapdf.php?cgid=902>. Acesso em 21 abr. 2020.

(BNCC) Competências específicas: EM13CHS103 EM13CHS201 EM13CHS401 EM13CHS502 EM13CHS503

Atividades

Compreender

Doc. 1

- A luta contra a intolerância religiosa figura como uma importante reivindicação do movimento negro no Brasil. Com base no texto, responda.
 - Quais são as principais violências sofridas pelas religiões de matriz africanas no Brasil?
 - Por que o mapeamento das casas religiosas de matrizes africanas é importante para o movimento negro?
 - Qual é o papel desempenhado pela cartografia na luta contra a intolerância religiosa?

96

Doc. 3

Presença negra

“No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Uma contabilidade que não é exatamente para ser comemorada.”

IBGE. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <https://brasil500anos.ibge.gov.br/en/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros.html>. Acesso em 23 abr. 2020.

2, 4 e 6

S102 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS201 CHS206 EM13CHS401 EM13CHS503 EM13CHS506

Doc. 3

- Considerando o desenvolvimento de atividades econômicas na América portuguesa, qual foi a contribuição essencial dos africanos trazidos para essas terras?
- Por que o grande contingente de africanos vindos para essas terras no período colonial não é “uma contabilidade para ser comemorada”?

Retomar

- Responda às questões-chave do capítulo.
 - Quais eram as principais características da organização do espaço brasileiro durante o período colonial? Como essa “organização espacial” influenciou o Brasil de hoje?

145

Figura 39 - Páginas 96- Volume 04- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Ser negro

“[...] Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir. Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Tínhamos médicos, professores, estadistas... Sim, mas em todos esses casos algo de insólito persistia. ‘Nós temos um professor de história senegalês. Ele é muito inteligente’... ‘Nosso médico é um negro. Ele é muito cordial’.”

Era o professor negro, o médico negro, eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiam. Na verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto? Desde que tudo corresse bem, punham-no nas nuvens, mas, atenção, nada de bobagens, por preço nenhum! O médico negro não saberá jamais a que ponto sua posição está próxima do descrédito. Repito, eu estava murado: nem minhas atitudes políticas, nem meus conhecimentos literários, nem meu domínio da teoria dos quanta obtinham indulto.

Eu reclamava, exigia explicações. Suavemente, como se fala a uma criança, explicavam que era a opinião de algumas pessoas apenas, acrescentando que ‘era preciso esperar seu rápido desaparecimento’. De que estávamos tratando? Do preconceito de cor.

Era a raiva, eu era odiado, detestado. [...] desprezado, não pelo vizinho da frente ou pelo primo materno, mas por toda uma raça. Estava exposto a algo irracional. [...] Pessoalmente eu diria que, para um homem que se tem como arma a razão, não há nada de mais neurotizante do que o contato com o irracional.”

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFPA, 2008. p. 108-110.

Doc. 2

“Racismo reverso” existe?

“O racismo é um processo político. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros. Por isso, é absolutamente sem sentido a ideia de racismo reverso. O racismo reverso seria uma espécie de ‘racismo ao contrário’, ou seja, um racismo das minorias dirigido às maiorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desigualdades sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são ‘suspeitas’ de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele.

A própria ideia de racismo reverso é curiosa e nos mostra como muitas vezes nós detalhamos as grandes questões. O termo, ‘reverso’, já indica que há uma inversão, algo fora do lugar, como se houvesse um jeito ‘certo’ ou normal de expressão do racismo. Racismo é algo ‘normal’, contra raças – negros, latinos, judeus, árabes, persas, ciganos etc. – porém, fora destes grupos, é ‘atípico’, ‘reverso’. O que fica evidente é que a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial.

Racismo reverso nada mais é do que um discurso racista, só que pelo ‘avesso’, em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se traduzam no poder de impor regras ou padrões de comportamento.”

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. p. 32-34.

Atividades

Compreender

Doc. 1

1. Como você definiria o sentimento do autor do texto em relação à questão racial?

2. De que forma o racismo é percebido por Frantz Fanon na sociedade?

3. Em que situações da vida cotidiana podemos reconhecer o racismo na sociedade brasileira?

Analisar

Doc. 2

4. Por que o autor afirma que o racismo é um processo político?

5. Que razões são apontadas pelo autor para justificar a inexistência do “racismo reverso”?

6. Por que o “racismo reverso” é, para Silvio Almeida, mais uma das formas de racismo?

7. Você concorda com a posição do autor de que não existe “racismo reverso”? Justifique.

Retomar

8. Responda às questões-chave do início do capítulo.

• Como a sociedade brasileira interpretou os efeitos da escravidão? Quais são as consequências do racismo no Brasil? Qual é a relação entre racismo e desigualdades sociais?

BNCCI Competências específicas: 4, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS505

154

Figura 41 - Páginas 154- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Figura 40 - Páginas 145- Volume 05- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

As correntes marítimas e o caminho do óleo até as praias do Brasil

“Quando as manchas de óleo já se espalhavam por nove estados, no início de outubro, o professor de Oceanografia da Universidade de São Paulo (USP) Ilson Silveira fez uma simulação para tentar identificar o local do vazamento. O experimento apontou que o óleo havia entrado em contato com o oceano a uma distância entre 400 e 1.000 km da costa brasileira. De lá, teria sido transportado pela Corrente Sul Equatorial, um gigantesco rio que corre no Atlântico Sul no sentido leste-oeste. A corrente, que tem quatro ramos, se inicia no Golfo da Guiné, na costa ocidental da África, e vai até o litoral do Brasil. [...] Ao chegar ao litoral brasileiro [...] a Corrente Sul Equatorial se bifurca. Um ramo dela se torna a Corrente Norte do Brasil e sobe a costa, rumo ao Amapá, enquanto o outro ramo vira a Corrente do Brasil e desce o litoral, rumo ao Rio Grande do Sul. [...] A lógica das correntes também influenciou o desenvolvimento econômico dos territórios brasileiros num momento em que o tráfico de africanos escravizados era um dos pilares da economia nacional.

As viagens dos navios negreiros até o Estado do Grão-Pará e Maranhão eram triangulares. As embarcações costumavam partir de Lisboa rumo à atual Guiné-Bissau e, de lá, viajavam com escravos até o Maranhão, de onde voltavam a Portugal carregados com drogas do sertão (produtos florestais) [...] por causa das condições naturais favoráveis, viagens de ida e volta entre a África e os portos brasileiros ao sul de Recife eram 40% mais curtas do que deslocamentos entre o continente africano e os portos no Caribe ou nos Estados Unidos; outros importantes destinos de africanos escravizados [...]”

FEIJEL, João. *Como o comércio transatlântico de escravos explica o caminho do óleo até as praias do Nordeste*. BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-30270575>. Acesso em 13 mar. 2020.

Doc. 2

O grafite: expressão da cultura atlântica

O grafite reproduzido a seguir foi feito pelo artista visual Alexandre Keto. Nascido em um bairro pobre da zona leste de São Paulo, Keto escolheu a arte do grafite para valorizar a cultura afro-brasileira, promover o diálogo entre os moradores das periferias e o lugar em que vivem e afirmar a identidade negra na sociedade contemporânea. Suas obras hoje podem ser vistas em ruas da França, do Reino Unido, dos Estados Unidos, de Benin e de Angola.

Atividades

Analisar

1. Doc. 1 Reflita sobre o texto para responder às questões seguintes.

a) Que explicação o texto apresenta para o alastramento da mancha de óleo em consequência do acidente ambiental? Quais hipóteses podem ser levantadas sobre o agente causador do acidente?

b) Explique a relação estabelecida entre a lógica das correntes marítimas do Atlântico e o comércio de escravizados da África para o Brasil.

2. Doc. 2 Leia o texto e observe a imagem para responder às questões.

a) Como você interpreta o conteúdo da representação criada nesse grafite?

b) Por que podemos afirmar que essa imagem é uma expressão da cultura atlântica e não da cultura africana ou americana?

c) A cidade de Nova Orleans, onde esse grafite foi pintado, está situada no estado da Luisiana, nos Estados Unidos. Fundada por colonizadores franceses, a cidade é o berço do jazz e expressa, em sua população, o encontro de várias culturas. Faça uma pesquisa sobre essa cidade estadunidense para explicar a presença desse grafite de Keto em uma de suas ruas. Comunique o resultado da pesquisa para a turma.

Retomar

3. Responda às questões-chave do início do capítulo.

• Qual é a importância do Oceano Atlântico para a cartografia e para a história do Brasil? Qual é a relação entre a rota comercial triangular e a formação de uma cultura atlântica?

BNCCI Competências específicas: 1, 2, 3, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS302 EM13CHS304 EM13CHS502 EM13CHS504 EM13CHS507

106

Figura 42- Páginas 106- Volume 01- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

Os títulos dessas seções ilustram a diversidade de enfoques: “*As correntes marítimas e o caminho do óleo até as praias do Brasil*”, “*O grafite: expressão da cultura atlântica*”, “*A língua como instrumento de dominação*”, “*Entre a civilização e a barbárie*”, “*Classe social e preconceito*”, “*Não existe ‘raça’ superior*”, “*A Conferência dos Países Não Alinhados*”, “*Racismo e eurocentrismo*”, “*Pele negra, máscaras brancas*”, “*A violência contra religiões afro-brasileiras*”, “*A diáspora africana*”, “*Presença negra, terra brasilis*”, “*Ser negro*”, “*‘Racismo reverso’ existe?*”, “*As pressões inglesas pelo fim do tráfico negreiro*”, “*Retratos dos excluídos*” e “*Representação da Revolta da Chibata*”.

Embora esses títulos evidenciem a tentativa de inserir debates sobre pan-africanismo, colonização, abolição, racismo estrutural, filosofia africana e afro-diaspórica, identidade negra e intolerância religiosa, nota-se que a abordagem permanece, em muitos casos, circunscrita à lógica eurocêntrica, na qual o negro aparece predominantemente como vítima da escravidão, da exclusão ou da violência. Dessa forma, ainda que tais temas sejam fundamentais, acabam por reforçar estereótipos já consolidados, deixando em segundo plano narrativas de protagonismo, resistência e produção cultural autônoma.

Assim, pode-se afirmar que, apesar da relevância das seções identificadas e da pertinência dos temas, a forma como são apresentadas não atende plenamente aos objetivos da Lei 10.639/03, cuja orientação central é a de superar o silenciamento histórico e valorizar a contribuição negra como elemento estruturante da formação nacional. A ênfase em recortes fragmentados e, muitas vezes, negativos, limita o potencial pedagógico das atividades, exigindo que a mediação docente vá além das propostas impressas para efetivamente transformar essas discussões em práticas pedagógicas antirracistas.

Além das seções denominadas *Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, a coleção apresenta, ao final de cada unidade, a seção “Aprofundar o conhecimento”, totalizando 24 propostas distribuídas ao longo dos seis volumes. No entanto, constatou-se que apenas uma dessas atividades dialoga diretamente com as exigências da Lei 10.639/03, intitulada “*A herança da escravidão que habita em nós*”. Tal constatação evidencia uma lacuna significativa: em uma obra de grande porte e declaradamente comprometida com a reflexão crítica sobre as Ciências Humanas e Sociais, a ausência quase completa de atividades de aprofundamento voltadas à história e à cultura afro-brasileira e africana revela não apenas uma sub-representação, mas uma fragilidade estrutural na efetiva implementação da legislação.

Essa situação torna-se ainda mais preocupante quando se considera que tais seções têm justamente a função de ampliar e consolidar os conhecimentos trabalhados ao longo das unidades. O fato de a temática das relações étnico-raciais aparecer em apenas uma atividade de aprofundamento reforça a ideia de que sua presença no material ocorre de forma periférica, quase acessória, e não como eixo estruturante da formação dos estudantes, como orienta a legislação vigente. Assim, constata-se uma contradição: enquanto a coleção se apresenta como inovadora, crítica e interdisciplinar, sua prática editorial ainda reproduz mecanismos de exclusão e silenciamento histórico que a própria Lei 10.639/03 busca superar.



Figura 43- Páginas 156- Volume 06- coleção Diálogo – CHSA- Ed, Moderna

5.3 O silêncio que persiste: análise dos livros frente ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais / DCNERER

Ao relacionar a análise dos seis livros com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNI-DCNERER), é possível concluir que as obras analisadas não atendem de forma consistente às orientações estabelecidas pelo documento.

O Plano Nacional estabelece, entre seus eixos fundamentais, a necessidade de:

1. **Superar o silêncio sobre a população negra** na narrativa histórica brasileira, valorizando a diversidade cultural e identitária (MEC, 2004, p. 14).
2. **Promover representações positivas** dos africanos e afro-brasileiros, tanto textuais quanto visuais, combatendo estereótipos e preconceitos (MEC, 2004, p. 18).
3. **Incentivar práticas pedagógicas críticas e interdisciplinares**, que possibilitem ao aluno compreender o racismo como fenômeno histórico, estrutural e atual (MEC, 2004, p. 22).
4. **Valorizar a pluralidade cultural** em âmbito nacional e regional, incluindo as especificidades de cada território (MEC, 2004, p. 25).

Entretanto, a análise revelou que os livros:

- limitam a presença negra à condição de mão de obra escravizada, sem destacar resistências, protagonismos e contribuições diversas;
- utilizam imagens que reforçam a subalternidade, sem oferecer referências positivas de lideranças e intelectuais negros;
- apresentam atividades pedagógicas de caráter conteudista, sem incentivo à reflexão crítica sobre racismo e diversidade;
- não contextualizam a história afro-brasileira em nível regional, desconsiderando experiências locais como orienta o Plano.

Portanto, as obras se afastam dos princípios do PNI-DCNERER, uma vez que não concretizam a valorização da história, memória e cultura afro-brasileira e africana de forma transversal, crítica e afirmativa. Na prática, isso significa que a presença da temática nos materiais é apenas formal, sem efetivar a proposta de uma educação antirracista preconizada pelo Plano.

Quadro comparativo – Plano Nacional de Implementação das DCNERER x Livros analisados

Eixos do Plano Nacional	O que orienta	Situação nos livros analisados
1. Superação do silêncio histórico sobre a população negra	Inserir a história da África e da diáspora de forma integrada, mostrando o protagonismo negro e sua contribuição para a formação do Brasil (PNI, p. 14).	Não atendido. Os livros reduzem a presença negra ao papel de mão de obra escravizada sem explorar resistências, lideranças ou diversidade cultural.
2. Representações positivas e plurais	Valorizar africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos, culturais e políticos; combater estereótipos nas imagens e narrativas (PNI, p. 18).	Não atendido. As imagens reforçam estereótipos de subordinação, sem retratar intelectuais, reis africanos ou protagonistas culturais.
3. Perspectiva pedagógica crítica e interdisciplinar	Estimular práticas pedagógicas reflexivas, interdisciplinares e voltadas ao enfrentamento do racismo (PNI, p. 22).	Parcialmente atendido. Predominam exercícios conteudistas de memorização. Não há interdisciplinaridade nem debates críticos sobre racismo, identidade ou diversidade.
4. Valorização da pluralidade cultural e regional	Incorporar experiências locais e regionais da população negra, contextualizando conteúdos com a realidade dos estudantes (PNI, p. 25).	Não atendido. Nenhum livro trouxe referências à história e cultura de Minas Gerais ou do Pontal do Triângulo Mineiro, mantendo uma narrativa nacional e eurocêntrica.
5. Formação de identidades e cidadania	Promover o reconhecimento do estudante como sujeito histórico e cultural,	Não atendido. A ausência de representações afirmativas e de atividades críticas limita a

Eixos do Plano Nacional	O que orienta	Situação nos livros analisados
	reforçando identidade e pertencimento (PNI, p. 28).	possibilidade de identificação positiva do estudante negro com sua história e cultura.

A análise dos seis livros didáticos permite afirmar que as obras não atendem, de forma consistente, às diretrizes estabelecidas pelo *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. O Plano, em seu texto, ressalta a necessidade de “superar o silêncio sobre a participação da população negra na formação da sociedade brasileira, valorizando sua história, memória e cultura” (PNI, 2009, p. 14). Todavia, os livros analisados mantêm uma narrativa fortemente eurocêntrica, na qual os africanos aparecem sobretudo como mão de obra escravizada, reduzindo sua contribuição à dimensão econômica da colonização, como já apresentado.

Esse recorte confirma a crítica de Munanga (2005), segundo a qual a escola brasileira ainda reproduz um currículo que marginaliza o protagonismo negro e reforça sua invisibilidade. Outro ponto central do Plano Nacional é a promoção de representações positivas e plurais, com o intuito de combater estereótipos e desconstruir imagens cristalizadas da população negra (PNI, 2009, p. 18). Nesse aspecto, os livros analisados caminham em direção contrária, pois suas representações visuais retratam majoritariamente negros em situação de trabalho forçado ou castigo, sem muitas referências a lideranças, intelectuais ou reis africanos. Essa ausência compromete a construção de um imaginário afirmativo e reforça estereótipos de subalternidade. Conforme defende Cavalleiro (2001), a invisibilidade das imagens positivas impede que estudantes negros se reconheçam como sujeitos históricos e culturais.

No que se refere à perspectiva pedagógica, o Plano orienta a criação de práticas críticas e interdisciplinares que permitam a reflexão sobre racismo, diversidade cultural e cidadania (PNI, 2009, p. 22). Entretanto, as atividades propostas pelos livros se limitam a exercícios conteudistas de memorização, como questões de múltipla escolha, resumos e identificação de datas. Não há incentivo consistente à reflexão crítica nem integração com áreas como literatura, artes e geografia. Nesse sentido, Gomes (2017) enfatiza que a implementação da Lei nº 10.639/03 exige mais do que a inserção pontual de conteúdos: requer uma práxis pedagógica antirracista, que dialogue com a realidade social dos estudantes e possibilite transformação.

Outro eixo fundamental do Plano é a valorização da pluralidade cultural e regional, com destaque para a necessidade de incorporar experiências locais da população negra (PNI, 2009, p. 25). Nos materiais analisados, no entanto, não foram encontradas referências à história e cultura de Minas Gerais ou do Pontal do Triângulo Mineiro, onde esta pesquisa se insere. Os livros apresentam uma

narrativa nacional generalista, distante das vivências regionais. Essa lacuna reforça o distanciamento entre currículo e realidade, contrariando o princípio de contextualização defendido por Gomes (2007), para quem a educação antirracista deve ser também territorializada, valorizando referências locais como forma de promover pertencimento.

Por fim, o Plano Nacional estabelece como meta a formação de identidades e cidadania, visando a fortalecer a autoestima e o reconhecimento do estudante como sujeito histórico (PNI, 2009, p. 28). Esse objetivo não encontra respaldo nos materiais, uma vez que a ausência de representações positivas, a falta de atividades críticas e a visão folclorizada da cultura negra, reduzem as possibilidades de identificação afirmativa. Como observam Gonçalves e Silva (2003), a não valorização do protagonismo negro compromete a função social da escola, que deveria formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação das desigualdades.

Em síntese, os seis livros analisados contribuem de forma apenas mínima e formal para a implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER. Embora tragam menções pontuais à escravidão e a aspectos culturais afro-brasileiros, deixam de cumprir as orientações centrais do Plano Nacional: superar o silêncio histórico, promover representações positivas, incentivar práticas críticas e interdisciplinares, valorizar a pluralidade cultural e fortalecer a identidade dos estudantes negros. Em vez de se constituírem como instrumentos de transformação curricular, acabam por perpetuar uma narrativa eurocêntrica e limitada, que enfraquece os avanços pretendidos pela política educacional.

5.4 APONTAMENTOS FINAIS DA ANÁLISE

A coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), composta por seis volumes publicados pela Editora Moderna em 2021, constitui-se como uma das respostas mais consistentes às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Sua proposta busca integrar História, Geografia, Filosofia e Sociologia em uma perspectiva crítica, interdisciplinar e conectada às experiências concretas dos estudantes.

O material contribui para aproximar os jovens das grandes questões contemporâneas, como diversidade cultural, desigualdades sociais, cidadania democrática, sustentabilidade ambiental e ética nas relações mediadas pela tecnologia. Ao articular conteúdos clássicos das Ciências Humanas com debates atuais, favorece a construção de uma formação cidadã crítica e plural, em diálogo constante com os desafios do século XXI. Sua organização metodológica, a diversidade de recursos didáticos, o incentivo à pesquisa e ao protagonismo estudantil configuram pontos de destaque capazes de enriquecer as práticas pedagógicas.

Entretanto, a análise evidencia fragilidades importantes. A presença da temática afro-brasileira e africana, embora identificada em diferentes volumes, ocorre de forma pontual, superficial e fragmentada, muitas vezes reduzida ao papel da escravidão ou a menções ilustrativas em caixas de texto e imagens. Essa abordagem, como alertam Munanga (2005) e Gomes (2017), mantém o “silenciamento curricular” e perpetua uma narrativa eurocêntrica, marginalizando o protagonismo negro e comprometendo a construção de uma educação antirracista.

Outro limite refere-se às representações visuais e textuais, que frequentemente reforçam a subalternidade, invisibilizando lideranças, intelectuais e referências culturais africanas e afro-brasileiras. Soma-se a isso a ausência de contextualizações regionais e locais — como no caso do Pontal do Triângulo Mineiro — e o predomínio de atividades conteudistas em detrimento de práticas reflexivas. Como assinala Freire (1996), a educação deve ser concebida como um ato de liberdade e de construção coletiva do conhecimento; contudo, a coleção, ao privilegiar exercícios de memorização e cronologias, limita o desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora.

À luz do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), a coleção atende apenas parcialmente aos seus eixos centrais, deixando de superar o silêncio histórico, de promover representações afirmativas da população negra e de valorizar a pluralidade cultural. Apesar de reconhecer a África como espaço de produção de alternativas políticas e identitárias, afastando-se de uma visão reducionista centrada apenas na escravidão, ainda não integra de forma estruturante as narrativas de resistência e protagonismo negro.

Nesse sentido, observa-se uma relação direta com as orientações do PNLD. O Programa Nacional do Livro Didático exige que as obras aprovadas contemplem a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Todavia, no caso da coleção *Diálogo – CHSA*, a inserção desses conteúdos ocorre de maneira periférica, não configurando uma incorporação orgânica e transversal. Essa limitação demonstra que, embora o material atenda tecnicamente aos critérios de aprovação, ainda está distante de cumprir plenamente o espírito da legislação, que prevê a valorização da história e da cultura afro-brasileira como parte estruturante do currículo escolar.

Outro aspecto importante refere-se ao caráter avaliativo do PNLD, que além de selecionar as coleções, orienta a sua circulação em âmbito nacional. Isso confere à coleção grande alcance e potencial formativo, mas também amplia a responsabilidade quanto à qualidade e à profundidade com que aborda as relações étnico-raciais. Se utilizada sem a devida mediação crítica, corre-se o risco de perpetuar práticas eurocêntricas e superficiais, contrariando o objetivo central da Lei 10.639/03 de promover uma educação antirracista.

Portanto, a relação entre a coleção, a Lei 10.639/03 e o PNLD deve ser entendida como dialética: por um lado, a obra representa avanço metodológico e inovação pedagógica; por outro, sua adesão parcial às exigências legais revela a permanência de lacunas que comprometem sua efetividade como instrumento de transformação. Nesse contexto, a formação continuada de professores aparece como elemento indispensável, pois cabe a eles reinterpretar e ressignificar os conteúdos, de modo a transformar o material em uma ferramenta crítica e emancipatória.

Assim, conclui-se que, embora a coleção Diálogo – CHSA represente um avanço metodológico e organizacional, seu compromisso com a efetiva implementação da Lei 10.639/03 permanece incompleto. Para cumprir plenamente sua função social e educativa, é necessário um esforço contínuo de revisão e ampliação, incorporando a história e a cultura afro-brasileira e africana como eixos estruturantes. Apenas dessa forma o material poderá superar a perspectiva eurocêntrica, fortalecer identidades negras e contribuir para a consolidação de uma educação plural, democrática e antirracista.

6. PRODUTO EDUCACIONAL – FICHA DE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS – IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03.

O presente produto educacional surgiu das questões suscitadas a partir da leitura e análise das obras didáticas. Durante a pesquisa, foi identificado que, embora os livros didáticos apresentem avanços em relação à abordagem da diversidade cultural e das relações étnico-raciais, ainda há limitações significativas quanto à implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

A partir dessa constatação, elaborou-se esta ficha de análise, com o objetivo de fornecer um instrumento funcional e reflexivo para docentes, pesquisadores e avaliadores, permitindo examinar criticamente a presença, a profundidade e a qualidade das abordagens étnico-raciais nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio.

Inspirada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e no Plano Nacional de Implementação (2009), a ficha visa contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas, ampliando a capacidade crítica do(a) professor(a) diante dos materiais disponibilizados pelo PNLD e demais programas educacionais.

Como objetivo geral determinamos oferecer uma ferramenta de análise que auxilie professores e pesquisadores a avaliar criticamente os livros didáticos quanto à implementação da Lei nº 10.639/03, contribuindo para o fortalecimento de uma educação antirracista, democrática e plural. Com o uso do material, espera-se colaborar no processo de verificação da presença e o tratamento de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana.

6.1 Fundamentação Teórica

A elaboração desta ficha baseia-se em autores e autoras que discutem criticamente o papel do livro didático na formação da consciência histórica e na promoção da equidade racial, como Nilma Lino Gomes (2005, 2017), Kabengele Munanga (2005, 2010), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), Paulo Freire (1996) e Sacristán (2000). Esses referenciais sustentam que a análise crítica dos materiais didáticos é essencial para romper com o silenciamento curricular e fortalecer práticas pedagógicas decoloniais.

A ficha também dialoga com os resultados obtidos com a utilização da ficha na análise da *Coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, apresentada no capítulo 5 da dissertação, a qual evidenciou lacunas na incorporação das relações étnico-raciais, sobretudo no tratamento superficial e fragmentado da presença negra nos conteúdos escolares.

Além dos autores já mencionados, a fundamentação teórica deste produto também se apoia nas contribuições de Cavalleiro (2001), Bittencourt (2008) e Apple (2006), que problematizam o papel do livro didático como instrumento de poder simbólico e mediação ideológica no espaço escolar. Para Cavalleiro, a análise crítica das obras é condição essencial para desvelar os mecanismos de invisibilização da população negra e compreender como o racismo é reproduzido por meio de narrativas eurocêntricas e representações estereotipadas. Já Bittencourt destaca que o livro didático é um construto histórico, orientado por políticas curriculares e disputas de memória, devendo ser compreendido como produto social que expressa intencionalidades e escolhas editoriais. Nessa perspectiva, Apple reforça que o currículo e seus materiais são sempre “produtos políticos”, pois veiculam determinadas visões de mundo e silenciam outras. Assim, a adoção de instrumentos analíticos — como a ficha aqui apresentada — possibilita romper com o uso acrítico desses materiais, ressignificando-os a partir de uma leitura emancipatória e comprometida com os princípios da educação das relações étnico-raciais e da justiça cognitiva.

6.2 Ficha de Análise – Implementação da Lei n. 10.639/03.

Nome da Obra	Categoria de Análise	Descrição da Categoria	Indicadores de Análise	Observações/ Resultados da Análise
	Presença de conteúdos relacionados à Lei nº 10.639/03	Identifica se o livro inclui conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, conforme a lei, indo além de menções superficiais.	Citações diretas, inserção de temas afro-brasileiros e africanos ao longo do texto.	
	Abordagem conceitual (histórica, cultural, política)	Verifica se os conteúdos são apresentados com enfoque histórico, cultural e/ou político, e se há integração entre essas dimensões.	Classificação do enfoque predominante; integração entre dimensões.	
	Profundidade do tratamento (breve menção x abordagem integrada)	Avalia se a abordagem é superficial (menção pontual) ou integrada à narrativa geral do livro.	Extensão do conteúdo; conexões com outros temas; análise crítica.	
	Representações visuais (imagens, ilustrações, mapas, quadros explicativos)	Analisa se os recursos visuais contribuem para representações positivas e plurais da população negra e sua história.	Tipo e diversidade das imagens; contextualização; ausência de estereótipos.	
	Contextualização local/regional	Identifica referências à história e cultura do Pontal do Triângulo Mineiro ou de Minas Gerais, aproximando o conteúdo da realidade dos estudantes.	Menções a eventos, personagens ou manifestações culturais locais.	

	Perspectiva pedagógica (atividades, questões reflexivas, interdisciplinaridade)	Analisa propostas de atividades que incentivem pensamento crítico, interdisciplinaridade e diálogo com a vivência dos estudantes.	Atividades reflexivas; conexões interdisciplinares; estímulo à participação.	
--	---	---	--	--

A elaboração da ficha de análise dos livros didáticos foi guiada por um percurso metodológico articulado entre os fundamentos legais, diretrizes curriculares e referenciais teóricos sobre educação das relações étnico-raciais. As categorias de análise derivaram diretamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. A construção da ficha partiu, portanto, do entendimento de que a efetivação dessa legislação não se restringe à inserção pontual de conteúdos, mas demanda a reconfiguração epistemológica do currículo, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas.

Para estruturar as categorias, foi realizado um movimento interpretativo em torno dos eixos centrais das DCNERER, que enfatizam a valorização da diversidade cultural, o combate ao racismo e a formação para as relações étnico-raciais positivas. Assim, as categorias “presença de conteúdos relacionados à Lei nº 10.639/03” e “abordagem conceitual (histórica, cultural, política)” foram definidas como indicadores primários de conformidade e profundidade. A primeira permite identificar a materialidade da lei nos textos e imagens; a segunda, o tipo de abordagem adotada — se restrita à dimensão factual ou se ampliada à compreensão crítica das dinâmicas históricas, culturais e políticas da população negra.

As demais categorias emergiram da articulação entre os princípios das DCNERER e as reflexões teóricas presentes na dissertação, que dialogam com autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Sueli Carneiro. Esses referenciais sustentam que o tratamento da temática racial deve ser integrado, interdisciplinar e problematizador, o que orientou a inclusão das categorias “profundidade do tratamento” e “perspectiva pedagógica”. A primeira avalia se a presença do tema é meramente ilustrativa ou se contribui para a reorganização da narrativa histórica; a segunda examina as propostas didáticas e atividades, buscando indícios de práticas que promovam o pensamento crítico e a valorização da identidade negra.

A categoria “representações visuais” decorreu da compreensão de que a imagem, tanto quanto o texto, produz sentidos e participa da construção simbólica da alteridade. A análise das ilustrações e recursos gráficos foi, portanto, orientada por princípios das teorias críticas da representação, que compreendem as imagens como dispositivos pedagógicos capazes de reforçar ou desconstruir estereótipos raciais. Já a categoria “contextualização local ou regional” foi incluída a partir da leitura das DCNERER, que recomendam a valorização das experiências e saberes locais

como forma de aproximar o currículo da realidade dos estudantes. Essa dimensão também se articula com a perspectiva freireana de educação contextualizada e com a noção de identidade territorial e memória coletiva.

Em síntese, a ficha de análise foi concebida como instrumento teórico-metodológico capaz de traduzir, em categorias operacionais, os princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER. Cada categoria, acompanhada de indicadores específicos, permitiu observar não apenas a presença formal da temática étnico-racial, mas também o modo como ela é narrada, representada e didaticamente mobilizada nos livros didáticos. Dessa forma, a ficha se constitui como ferramenta de investigação crítica do currículo e dos materiais escolares, orientada por uma perspectiva decolonial e comprometida com a promoção de uma educação antirracista e emancipatória.

6.3 Forma de Utilização da Ficha

1. Seleção da obra: Escolher o livro didático a ser avaliado, identificando editora, ano, disciplina e volume.
2. Leitura integral e segmentada: Analisar os capítulos, seções e atividades que tratam direta ou indiretamente da temática afro-brasileira e africana.
3. Preenchimento das categorias: Registrar as evidências observadas, descrevendo e exemplificando as abordagens encontradas.
4. Reflexão crítica: Relacionar os resultados com as diretrizes da Lei nº 10.639/03 e com as DCNERER, destacando avanços, limitações e possibilidades de uso pedagógico.
5. Síntese avaliativa: Elaborar uma conclusão apontando se a obra cumpre ou não os princípios da educação antirracista.

6.4 Considerações Finais

A ficha proposta constitui um instrumento avaliativo e formativo, permitindo que professores, coordenadores pedagógicos e pesquisadores desenvolvam um olhar crítico sobre os materiais utilizados em sala de aula. Mais do que verificar o cumprimento formal da Lei nº 10.639/03, ela busca estimular uma práxis reflexiva, capaz de transformar o livro didático em um recurso pedagógico emancipatório, promovendo o reconhecimento da contribuição negra na construção da sociedade brasileira e a valorização da diversidade cultural.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender de que forma os livros didáticos de História utilizados no ensino médio da rede estadual do Pontal do Triângulo Mineiro incorporam — ou deixam de incorporar — as orientações da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A investigação, desenvolvida a partir da análise da coleção *Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* e da elaboração de um produto educacional — uma ficha de análise de livros didáticos —, procurou revelar as contradições, potencialidades e limites do material didático como mediador da educação antirracista no contexto escolar.

No primeiro capítulo, examinou-se o processo histórico e político que deu origem à Lei nº 10.639/03, evidenciando que sua promulgação não foi uma concessão estatal, mas resultado de décadas de luta do Movimento Negro por reconhecimento, reparação e justiça curricular. Demonstrou-se que a lei representa um marco de reescrita da história nacional, convocando o Estado e a escola a romperem com o mito da democracia racial e a promoverem o protagonismo negro no campo da educação.

O segundo capítulo aprofundou o debate teórico sobre currículo, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas, a partir de autores como Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Stuart Hall e Michael Apple. Discutiu-se o currículo como espaço de disputa simbólica e de poder, onde a reprodução do racismo institucional pode ser tensionada por práticas docentes críticas e pela valorização das epistemologias africanas e afro-diaspóricas. O debate freiriano sobre consciência e libertação dialogou, aqui, com a pedagogia decolonial de Walsh e a noção de ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, apontando caminhos para a descolonização curricular.

No terceiro capítulo, o foco recaiu sobre o livro didático como artefato cultural e político. Com base em autores como Circe Bittencourt e Kasumi Munakata, analisou-se o PNLD e seus critérios de avaliação, destacando avanços formais e limites estruturais na consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista. O livro didático foi compreendido como um espaço de disputa entre narrativas: um campo onde coexistem vestígios de permanências eurocêtricas e tentativas de inserção de novas perspectivas críticas.

A pesquisa revelou que a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 ainda se constitui como um desafio permanente para o sistema educacional brasileiro. Embora o arcabouço legal e as DCNERER representem marcos inegáveis de avanço político e pedagógico, sua concretização

depende de uma rede de mediações que ultrapassa a mera menção normativa: exige vontade institucional, formação docente crítica e revisão das práticas editoriais que moldam os livros didáticos. A análise da coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas demonstrou que, apesar de seus méritos metodológicos e de sua sintonia com a BNCC, as abordagens sobre a história e cultura afro-brasileira e africana permanecem superficiais e episódicas, carecendo de transversalidade e de problematização epistemológica.

Verificou-se que as representações da população negra, embora mais frequentes do que em edições anteriores, ainda são frequentemente circunscritas a contextos históricos de escravidão ou resistência isolada, não alcançando o reconhecimento pleno do protagonismo intelectual, científico e cultural negro na formação do Brasil. Essa limitação reflete a persistência de uma racionalidade eurocentrada que, como aponta Nilma Lino Gomes, precisa ser tensionada pela pedagogia das ausências e emergências, capaz de revalorizar os saberes silenciados e construir uma nova gramática curricular.

O produto educacional resultante — a ficha de análise de livros didáticos — emerge, nesse contexto, como contribuição metodológica significativa. Ao articular categorias derivadas das DCNERER e da Lei 10.639/03, a ficha oferece uma ferramenta crítica que permite a docentes e pesquisadores avaliarem não apenas a presença de conteúdos, mas a profundidade, coerência e intencionalidade das abordagens raciais nos materiais do PNLD. Inspirada na pedagogia freiriana, essa proposta sustenta que a leitura do livro didático deve ser também um ato político, um exercício de consciência e transformação.

Constatou-se, assim, que o avanço da educação antirracista requer não apenas políticas de inclusão de temas afro-brasileiros, mas um verdadeiro processo de reestruturação curricular que descolonize o pensamento pedagógico e valorize as epistemologias africanas e afro-diaspóricas como fundamentos legítimos do conhecimento escolar. Como defendem Munanga e Walsh, é urgente transitar de um currículo da tolerância para um currículo da equidade, em que a diversidade não seja tema acessório, mas eixo constitutivo da formação humana.

Respondendo à problemática central desta pesquisa — de que maneira os livros didáticos do ensino médio incorporam a Lei nº 10.639/03 e como tais materiais podem contribuir para a efetivação de uma educação antirracista —, conclui-se que os livros, por si só, ainda não cumprem plenamente essa função. Contudo, quando mediados por práticas docentes conscientes, críticas e engajadas, podem se converter em espaços de resistência e de ressignificação das narrativas históricas e identitárias.

Em síntese, a pesquisa reafirma que a luta pela implementação da Lei nº 10.639/03 é, antes de tudo, uma luta pela humanização do currículo, pela reescrita das narrativas históricas e pela democratização dos saberes. A educação antirracista não se realiza apenas por decreto, mas por meio de práticas cotidianas, de escolhas políticas e pedagógicas comprometidas com a justiça social. Nesse sentido, este trabalho contribui para o fortalecimento de uma pedagogia crítica e libertadora que, ao reconhecer as vozes negras como parte indissociável da história nacional, reafirma o papel transformador da escola como território de memória, resistência e esperança.

A realização desta pesquisa também se configurou como uma oportunidade singular para refletir acerca dos caminhos da escrita didática, entendida aqui como processo de construção de instrumentos teórico-metodológicos capazes de dialogar com a prática cotidiana da sala de aula. A ficha de análise elaborada como produto educacional, ao nascer da interlocução entre teoria e prática, evidencia que a produção escrita destinada ao contexto docente não pode se limitar à reprodução de conceitos, mas deve abrir possibilidades de ação, intervenção e transformação do ensino de História. Assim, o processo investigativo permitiu ao pesquisador compreender que a escrita didática é, ao mesmo tempo, instrumento e consequência de uma postura ética e política comprometida com a educação antirracista.

Nesse percurso, a análise das obras e referenciais teóricos selecionados desempenhou papel decisivo na maturação intelectual do pesquisador. Autores como Nilma Lino Gomes, Munanga, Petronilha Gonçalves e Silva, Circe Bittencourt e Stuart Hall não apenas fundamentaram a discussão acadêmica, mas também forneceram elementos essenciais para ressignificar a própria prática docente. A leitura crítica dessas obras possibilitou a ampliação do repertório pedagógico, contribuindo para que o pesquisador identificasse limites e potencialidades dos materiais didáticos em circulação e, consequentemente, desenvolvesse estratégias de enfrentamento às lacunas observadas no tratamento das relações étnico-raciais. Dessa forma, a pesquisa deixou de ser apenas um exercício intelectual e tornou-se um processo formativo profundamente articulado com a experiência do pesquisador como educador.

Além disso, o diálogo entre teoria e prática instaurado ao longo da pesquisa abriu novas perspectivas para a atuação docente, especialmente no que diz respeito à mediação dos conteúdos do livro didático sob uma ótica crítica e decolonial. A compreensão de que o material didático é um ponto de partida — e não de chegada — levou o pesquisador a refletir sobre a importância de construir práticas pedagógicas que tensionem a lógica eurocentrada ainda presente nas narrativas escolares. Essa reflexão reafirmou a centralidade do professor como mediador ético e político, capaz de transformar silêncios curriculares em espaços de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Do ponto de vista da continuidade acadêmica, esta dissertação também se configura como marco inicial de um percurso investigativo mais amplo, que se projeta para o doutorado. A partir das reflexões aqui construídas, abre-se a possibilidade de aprofundar a pesquisa em direção a uma investigação de campo, voltada para compreender como os docentes da rede estadual do Pontal do Triângulo Mineiro mobilizam — ou não — as orientações da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. Tal desdobramento permitirá observar diretamente as práticas pedagógicas, as estratégias de resistência docente e as condições reais de implementação das políticas curriculares antirracistas.

O avanço para a etapa seguinte de formação acadêmica também permitirá o desenvolvimento de uma análise mais fina sobre os impactos do produto educacional elaborado nesta dissertação quando aplicado em escolas e grupos de formação docente. A inserção da ficha de análise nas práticas de formação continuada poderá oferecer dados concretos sobre sua eficácia, seus limites e suas possibilidades de aprimoramento, contribuindo para a construção de ferramentas mais sensíveis às demandas reais dos professores. Assim, o doutorado não será apenas continuidade formal da pesquisa, mas aprofundamento metodológico e epistemológico de um compromisso já assumido com a educação antirracista.

A definição do termo *etnoensino*, ainda em construção e até então presente apenas de forma implícita nas entrelinhas das práticas e reflexões pedagógicas, representa um passo significativo para sistematizar uma compreensão que emerge da experiência docente e do diálogo com a produção teórica sobre relações étnico-raciais. Longe de pretender estabelecer uma categoria fechada ou definitiva, esta proposta busca nomear e organizar um conjunto de princípios educativos que já vêm sendo praticados e discutidos, mas careciam de uma denominação que os articulasse conceitualmente. Assim, ao consolidar *etnoensino* como uma perspectiva pedagógica fundamentada nas epistemologias e valores étnico-raciais, abre-se um campo fértil para que, no futuro, outras pesquisas possam aprofundar, tensionar e ampliar esse conceito, transformando-o em referência para estudos que visem fortalecer a educação antirracista em suas múltiplas dimensões.

Por fim, a perspectiva de uma pesquisa futura de campo reforça o entendimento de que o trabalho acadêmico não se encerra no texto escrito, mas se projeta para a ação concreta e para os múltiplos espaços de intervenção docente. A possibilidade de investigar práticas reais, dialogar com professores e analisar o cotidiano escolar permitirá ao pesquisador consolidar um percurso investigativo coerente com sua trajetória profissional e com sua defesa de uma educação comprometida com justiça curricular e equidade racial. Nesse sentido, esta dissertação se afirma não como ponto final, mas como base sólida para novas etapas de estudo e intervenção, reafirmando o compromisso ético-político que norteia a formação docente do pesquisador e sua atuação na luta por uma escola mais plural, crítica e antirracista.

8. REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 236p.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Vozes, 2012. 185p.
- HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 245p.
- BOBBITT, Franklin. *The Curriculum*. Houghton Mifflin, 1918. 367p.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *A Região do Quilombo dos Palmares se tornará patrimônio cultural do Mercosul*. <https://agencia.abc.com.br/cultura/noticia/2017-11/regiao-do-quilombo-dos-palmares-se-tornara-patrimonio-cultural-fazer-mercosul>.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, propostas e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, 2027p.
- CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s), identidade(s) e formação de professores: desafios à pedagogia e à escola*. Educação & Sociedade, 23(79), 125-144.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural e Formas de Mediação Pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2008. 317 p.
- CARNEIRO, Sueli. *A Construção do Outro como Não Ser e Outras Conversas sobre Racismo*. São Paulo: Pólis, 2005. 413p.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. 160 p.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2001. 128 p.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a prática pedagógica*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- Chaves, Luiz Carlos Noleto. A Luta do Movimento Negro pela Educação. *Kwanissa*, São Luís, v. 04, n. 11, p. 129-146, 2021.
- CONCEIÇÃO, Aline. *Educação e identidade negra: perspectivas para uma escola antirracista*. Salvador: EDUFBA, 2019.
- DAVIS, Angela Y. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2016. 176 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra, 1996. 166p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 218 p.
- GANDIN, Luís Armando; MACEDO, Elizabeth. *Currículo e justiça social: políticas da diferença e educação para a equidade*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GATTI, Bernadete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, v. 113, pág. 1355-1379, 2010.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições para a eficácia docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34, p. 135-152, 2010.
Disponível em:

- <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZS9MYRQzKsXdCb6gkTwzKHS>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- GIROUX, Henry. *Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição*. Vozes, 1983.
- GOMES, Nilma Lino. A diversidade na formação de professores: considerações sobre a Lei 10.639/03. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 129-148, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Acesso e permanência de negros na educação superior: desafios para a política de educação. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 507-527, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005. p. 15-24. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra: trajetória de luta por uma educação democrática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra: trajetórias e lutas pela emancipação social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios para a educação básica no Brasil*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: reflexões e desafios do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Reflexões e propostas para a sala de aula*. Brasília: MEC, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: um debate sobre o multiculturalismo*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 91–101. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121388>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: um desafio para as práticas pedagógicas*. 2003. 145p.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: apostando na formação de educadoras(es) negras(os)*. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e identidade negra no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2003. p. 58.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, Identidade Negra e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Gilberto. *Educação e Relações Raciais: caminhos para a implementação da Lei 10.639/03*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Gilmar de. *História e cultura afro-brasileira e africana na escola: experiências e caminhos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD, 2013.
- GONÇALVES, Luiz Carlos. *Currículo e Identidade: uma abordagem sociocultural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz. *Educação das relações étnico-raciais e diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília: MEC, 2003.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz; GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2003. 88 p.

- GONZALEZ, Lélia. *Lélia Gonzalez, por um feminismo afro-latino-americano*. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 156 p.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 135 p.
- KELLEY, Robin D.G. *Freedom Dreams: The Black Radical Imagination*. Boston: Beacon Press, 2002. 248 p.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019. 165 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012. 368 p.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2017. 111 p.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: 1997, Artes Médicas, 353 p.
- MCLAREN, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire e a pedagogia da revolução*. LanhamMD: Rowman & Littlefield Publishers. 225p.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogias da dissidência para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 288p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2004. DISPONÍVEL IN: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf acesso em: 12 de out 2025
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo e diferenciação cultural*. Petrópolis: Vozes, 2001. 110 p.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. Cortez, 2002. p. 35 a 78.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. 118p.
- MOURA, Clóvis. *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1988. 191 p.
- MUNANGA, Kabengele. *A questão racial no Brasil: desafios para a educação e a sociedade*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 22 a 62.
- MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a história da África no Brasil?* Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/lwwfiles/biblioteca/curriculo/por_que_ensinar_historia_afric_a.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025. p. 65 a 89.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 139 p.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004. 128 p.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 195 p.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 1978. 136 p.
- NOGUEIRA, Maria da Consolação. *Educação e relações raciais no Brasil: desafios e perspectivas*. São Paulo: Annablume, 2015. 225p.
- NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2015. 145p.

- ONU. *Declaração e Programa de Ação de Durban*. Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, Durban, África do Sul, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 192 p.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014, 216p.
- PORTAL ÁFRICAS. *O papel da formação de professores na implementação da Lei 10.639/03*. Publicado em 2021. Disponível em: <https://portalafricas.org.br/o-papel-da-formacao-de-professores-na-implementacao-da-lei-10639-03/>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 225p.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. 135p.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Vozes, 2012.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Penso, 2013, 216p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007. P. 80 – 125.
- SANTOS, E. O. dos. (2004). *Ideias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto*. Revista da FAEEBA, v. 13, n. 22, p. 417-430.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *História nova do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1993. 224p.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados, 2008. 111p.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 173 p.
- SILVA, Petronilha B. G. *Identidade Negra e Educação*. Aután, 2011. 135p.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. São Paulo: Cortez, 2004. 168 p.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e diversidade étnico-racial: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2016. 146p.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O Ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira: desafios e possibilidades*. Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 233-252, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. 196 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 196 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 196 p.
- TYLER, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, 1949. 131 p.
- WALSH, Catarina. *Interculturalidade e descolonização: o retorno da educação na América Latina*. 1.ed. Quito: Edições Abya-Yala, 2009. 312 p.
- YOUNG, Michael. *Teoria do currículo: o que é e por que é importante*. Tradução de Leda Beck. Revisão técnica e notas de Paula Louzano. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

APÊNDICE A= Quadro Comparativo – Análise Crítica dos Seis Livros

Critério	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
Presença de conteúdos da Lei 10.639/03	Aborda escravidão e cultura afro-brasileira de forma pontual , sem citar a lei.	Similar ao Livro 1: foco em escravidão, cultura pouco explorada.	Inserções culturais mínimas, centralidade na escravidão.	Conteúdo fragmentado, menciona religiosidade afro.	Pequenas menções à capoeira e culinária, mas secundárias.	Inclui religião, culinária e música, mas de forma pontual.
Abordagem conceitual (hist., cult., pol.)	Histórico predominante, cultural secundário, político quase ausente.	Histórico forte, cultural acessório, político pouco trabalhado.	Histórico-econômico central, cultural marginal, político quase ausente.	Histórico (açúcar/mineração), cultural superficial, político invisível.	Histórico-econômico central, cultural breve, político inexistente.	Histórico-econômico predominante, cultural secundário, político ausente.
Profundidade do tratamento	Superficial, desconectado do restante da narrativa.	Pontual, sem integração.	Superficial, trata escravidão como passado isolado.	Superficial, preso ao período colonial.	Superficial, sem discutir racismo estrutural.	Superficial, sem articulação crítica com o presente.
Representações visuais	Predominam imagens de escravizados, reforçando estereótipos.	Idem ao Livro 1: imagens de subordinação, sem diversidade.	Mostra escravizados em trabalho, sem líderes ou intelectuais.	Ícones visuais de trabalho forçado, sem pluralidade.	Escravizados no trabalho agrícola/doméstico, sem representações positivas.	Predomínio de imagens de escravizados em subordinação.

Contextualização local/regional	Não menciona Minas Gerais ou Pontal do Triângulo Mineiro.	Idem ao Livro 1.	Idem ao Livro 1.	Cita relacionado a Inconfidência Mineira	Idem ao Livro 1.	Idem ao Livro 1.
Perspectiva pedagógica	Atividades de memorização, sem reflexão crítica.	Questões factuais, raras reflexões.	Memorização factual, sem interdisciplinaridade.	Atividades tradicionais, sem crítica ou cidadania.	Exercícios conteudistas, poucas conexões com o presente.	Atividades de fixação, raramente reflexivas.
Síntese avaliativa	Cumprimento minimamente a lei, mas superficial. Ênfase no capítulo 16.	Mesmo padrão do Livro 1.	Fragmentado, sem protagonismo negro.	Reproduz estereótipos e mantém visão eurocêntrica.	Mantém abordagem superficial, sem reflexão crítica.	Repete o padrão: superficial e fragmentado.

APÊNDICE B-



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PPGPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM
FORMAÇÃO DOCENTE PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA.

**PRODUTO EDUCACIONAL: FICHA
DE ANÁLISE DE LIVROS
DIDÁTICOS – IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI Nº 10.639/03**



*** A CARTILHA DE ORIENTAÇÃO ***

AUTORES:

**MARCOS A. F. PETRAGLIA FILHO
DRª ADRIANA MARQUES AIDAR**



FINANCIAMENTO E APOIO: PROGRAMA TRILHAS DO
FUTURO EDUCADORES- SEE/MG
CAPINÓPOLIS, OUTUBRO DE 2025

O presente produto educacional surgiu a partir da análise crítica desenvolvida no Capítulo 5 da dissertação intitulada: **CAMINHOS DA LEI 10.639/03 E OS LIVROS DIDÁTICOS: OLHARES SOBRE UMA ESCOLA ESTADUAL NO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO NA BUSCA DA REAL IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**, o capítulo: **A Coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: uma análise crítica integrada**. Durante a pesquisa, foi identificado que, embora os livros didáticos apresentem avanços em relação à abordagem da diversidade cultural e das relações étnico-raciais, ainda há limitações significativas quanto à implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

A partir dessa constatação, elaborou-se esta ficha de análise, com o objetivo de fornecer um instrumento funcional e reflexivo para docentes, pesquisadores e avaliadores, permitindo examinar criticamente a presença, a profundidade e a qualidade das abordagens étnico-raciais nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio.

Inspirada nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004)** e no **Plano Nacional de Implementação (2009)**, a ficha visa contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas, ampliando a capacidade crítica do(a) professor(a) diante dos materiais disponibilizados pelo PNLD e demais programas educacionais.

OBJETIVOS:

1

Objetivo Geral

Oferecer uma ferramenta de análise que auxilie professores e pesquisadores a avaliar criticamente os livros didáticos quanto à implementação da Lei nº 10.639/03, contribuindo para o fortalecimento de uma educação antirracista, democrática e plural.

Objetivos Específicos

- Verificar a presença e o tratamento de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana;
- Identificar as abordagens conceituais (histórica, cultural e política) utilizadas nas obras;
- Avaliar a profundidade e a integração dos temas afro-brasileiros e africanos no conjunto narrativo do material;
- Analisar as representações visuais e simbólicas da população negra;
- Observar se há contextualização regional e local que valorize referências históricas e culturais de Minas Gerais e do Pontal do Triângulo Mineiro;
- Investigar a perspectiva pedagógica das atividades, observando a presença de propostas interdisciplinares, reflexivas e transformadoras.

Ficha de Análise – Implementação da Lei nº 10.639/03 Nome da Obra: Editora: Ano: Etapa/Disciplina: Volume:			
Categoria	Descrição da Categoria	Indicadores de Análise	Resultados da Análise / Observações
1. Presença de conteúdos relacionados à Lei nº 10.639/03	Verifica se o livro inclui conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, conforme a lei, indo além de menções superficiais.	- Citações diretas à Lei - Inclusão de temas afro-brasileiros e africanos ao longo dos capítulos - Referências à contribuição da população negra para a formação da sociedade	
2. Abordagem conceitual (histórica, cultural, política)	Identifica o enfoque predominante (histórico, cultural e/ou político) e a integração entre essas dimensões.	- Presença de diferentes dimensões - Articulação entre fatos, valores e contextos sociais - Inclusão de debates sobre racismo e resistência	
3. Profundidade do tratamento	Avalia se os temas são tratados de forma pontual ou integrados à narrativa da obra.	- Extensão e frequência dos conteúdos - Relação com outros temas - Existência de análise crítica	
4. Representações visuais (imagens, ilustrações, mapas, quadros explicativos)	Analisa se os recursos visuais reforçam estereótipos ou apresentam representações afirmativas da população	- Tipo e diversidade das imagens - Contextualização visual - Ausência de estereótipos - Presença de lideranças e intelectuais negros	
5. Contextualização local/regional	Identifica se há referências à história e cultura afro-brasileira em contextos regionais.	- Menções a eventos, personagens e manifestações locais - Integração entre o local e o nacional	
6. Perspectiva pedagógica (atividades, interdisciplinaridade, reflexão)	Examina as propostas pedagógicas relacionadas à temática étnico-racial.	- Atividades reflexivas e interdisciplinares - Conexões com vivências dos estudantes - Incentivo ao pensamento crítico e à ação transformadora	2

Forma de Utilização da Ficha

- **Seleção da obra:** Escolher o livro didático a ser avaliado, identificando editora, ano, disciplina e volume.
- **Leitura integral e segmentada:** Analisar os capítulos, seções e atividades que tratam direta ou indiretamente da temática afro-brasileira e africana.
- **Preenchimento das categorias:** Registrar as evidências observadas, descrevendo e exemplificando as abordagens encontradas.
- **Reflexão crítica:** Relacionar os resultados com as diretrizes da Lei nº 10.639/03 e com as DCNERER, destacando avanços, limitações e possibilidades de uso pedagógico.
- **Síntese avaliativa:** Elaborar uma conclusão apontando se a obra cumpre ou não os princípios da educação antirracista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

A elaboração desta ficha baseia-se em autores e autoras que discutem criticamente o papel do livro didático na formação da consciência histórica e na promoção da equidade racial, como Nilma Lino Gomes (2005, 2017), Kabengele Munanga (2005, 2010), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), Paulo Freire (1996) e Sacristán (2000). Esses referenciais sustentam que a análise crítica dos materiais didáticos é essencial para romper com o silenciamento curricular e fortalecer práticas pedagógicas decoloniais.

A ficha também dialoga com os resultados obtidos com a utilização da ficha na análise da Coleção Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresentada no capítulo 5 da dissertação, a qual evidenciou lacunas na incorporação das relações étnico-raciais, sobretudo no tratamento superficial e fragmentado da presença negra nos conteúdos escolares.

Além dos autores já mencionados, a fundamentação teórica deste produto também se apoia nas contribuições de Cavalleiro (2001), Bittencourt (2008) e Apple (2006), que problematizam o papel do livro didático como ins_

trumento de poder simbólico e mediação ideológica no espaço escolar. Para Cavalleiro, a análise crítica das obras é condição essencial para desvelar os mecanismos de invisibilização da população negra e compreender como o racismo é reproduzido por meio de narrativas eurocêntricas e representações estereotipadas. Já Bittencourt destaca que o livro didático é um construto histórico, orientado por políticas curriculares e disputas de memória, devendo ser compreendido como produto social que expressa intencionalidades e escolhas editoriais.

Nessa perspectiva, Apple reforça que o currículo e seus materiais são sempre “produtos políticos”, pois veiculam determinadas visões de mundo e silenciam outras. Assim, a adoção de instrumentos analíticos — como a ficha aqui apresentada — possibilita romper com o uso acrítico desses materiais, ressignificando-os a partir de uma leitura emancipatória e comprometida com os princípios da educação das relações étnico-raciais e da justiça cognitiva.

O Trabalho foi desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Links Importantes:

Dissertação: CAMINHOS DA LEI 10.639/03 E OS LIVROS DIDÁTICOS: OLHARES SOBRE UMA ESCOLA ESTADUAL NO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO NA BUSCA DA REAL IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



Acessar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana



Acessar os E-books- KIT A COR DA CULTURA- materiais de apoio/plano de aulas. Cor da Cultura é um projeto de valorização do patrimônio cultural afro brasileiro e de reconhecimento da história e da contribuição da população negra à sociedade brasileira



Consultar o Acervo de obras, textos e produções da Professora Drª Nilma Lino Gomes- Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN –, entre 2002 e 2013 coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG.



Consultar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



Consultar as diretrizes e legislação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - PNLD Ensino Médio - 2026 a 2029.