

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GILLYS VIEIRA DA SILVA

**MULHERES NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (2005 E 2014): AUSÊNCIAS OU PRESENCAS?**

CURITIBA

2021

GILLYS VIEIRA DA SILVA

**MULHERES NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (2005 E 2014): AUSÊNCIAS OU PRESENCAS?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, Doutorado em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Lydía Teixeira Corrêa.

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

S586m 2021	<p>Silva, Gillys Vieira da Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos finais (2005 e 2014): ausências ou presenças? / Gillys Vieira da Silva; orientadora: Rosa Lygia Teixeira Corrêa. -- 2021 206 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021 Bibliografia: f. 185-200</p> <p>1. Educação – História. 2. Negras. 3. Livros didáticos. 4. Relações raciais. 5. Representação social. 6. Racismo. I. Corrêa, Rosa Lygia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título</p> <p>CDD 20. ed. – 370.9</p>
---------------	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 176
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Gillys Vieira da Silva

Aos trinta dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e um, às 14h, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, Prof.ª Dr.ª Jacqueline Cunha da Serra Freire, Prof.ª Darli de Fatima Sampaio e Prof. Dr. Sergio Luis do Nascimento para examinar a Tese da doutoranda **Gillys Vieira da Silva**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "MULHERES NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL (2005 a 2014): AUSÊNCIA OU PRESENÇA?" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:54 Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A banca indica para publicação, a tese em seu conjunto ou sob a forma de artigos em periódicos da área.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Convidado Externo:

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.ª Dr.ª Jacqueline Cunha da Serra Freire

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.ª Darli de Fatima Sampaio

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Sergio Luis do Nascimento

Participação por videoconferência

Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua Imaculada Conceição, 1155 Prado Velho - Cep 802015-901 - Curitiba/PR
Telefone: 41-3271-1655 www.pucpr.br/ppge



Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras, que lutam em prol de uma educação de qualidade, que valorizam a diversidade étnico-racial e constroem lindas experiências na vida de tantas crianças e jovens. A educação só pode ser sentida e ser fonte de inspiração, se for construída a partir de um ato de amor.

AGRADECIMENTOS

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus professores e amigos, desde a graduação, que me acompanharam no percurso do amadurecimento enquanto pessoa e profissional e são pessoas importantes na minha vida.

Ao GEPERUAZ, meu primeiro Grupo de Estudo e Pesquisa, que me fez acreditar que qualquer sonho é possível realizar, basta acreditarmos e seguir com persistência e muita dedicação.

Um agradecimento especial aos meus queridos professores, Salomão Hage e Jacqueline Freire, referências marcantes de educadores, desde a graduação. Sou grata por acreditarem que eu poderia me tornar uma educadora. As experiências vividas na Transamazônica são acúmulos de saberes que carrego na minha bagagem e sem a confiança de vocês, jamais eu me tornaria a pessoa e a profissional que sou. Gratidão!

Às “meninas” do GEPERUAZ/UFPA, ou do Salomão, ou da Jacq, como éramos conhecidas na época da UFPA, que hoje se tornaram adultas, mas continuam sendo um grupo forte que luta pelo reconhecimento e pela profissão: Yasmin Tuji, Dayana Souza, Darinêz Lima e Cíntia Damasceno. Vocês são inspirações! Obrigada por me permitirem fazer parte deste grupo.

Aos meus queridos amigos e colegas de trabalho, em especial os que me acompanharam no Marista Escola Social Ecológica, sem eles não teria conseguido me dedicar e focar na vida acadêmica, o meu muito obrigada pelo apoio.

Ao professor Marcelo, por todos os diálogos e reflexões, por estar sempre disponível e me ajudar a olhar para o campo da História.

Ao professor Edemilson, pelas reflexões e escuta, no percurso da minha escrita.

Aos queridos parceiros e amigos, Suelen Fernandes e Otávio Souza, pela paciência e cumplicidade, um apoio que foi importante para o meu foco na construção deste trabalho.

Aos amigos e colegas que leram meu trabalho e me ajudaram a enxergar as lacunas a serem desenvolvidas.

Aos meus amigos, Licéia e Anderson, companheiros nestes quatro anos de doutorado.

À minha querida Marilusa Rossari, por tanto me incentivar e apoiar na busca pelo conhecimento e experiências profissionais, sendo sempre uma pessoa tão inspiradora.

Ao Grupo Marista, em especial à Diretoria de Educação Básica, pelo investimento e por acreditar na minha formação pessoal e profissional.

À minha mãe, Maria de Fátima e minha irmã Kemelly Rodrigues, pelo cuidado e ajuda com o pequeno Miguel nesses anos, o que me possibilitou seguir com tranquilidade e segurança ao longo desta caminhada.

Aos meus familiares, pela compreensão nos momentos de ausência na convivência, para o momento de escrita deste trabalho. Em especial, aos meus irmãos do coração, Kayo, Kayque e Carina e aos tios, Magna e Carlos Rivaldo, que também são responsáveis por esta conquista.

Ao meu filho Carlos Miguel, que vem me acompanhando ao longo destes anos e que mesmo com as atribuições, tentei ser uma mãe presente, afetuosa e inspiradora.

Ao meu esposo Luciano Rodrigues, que apesar de todas as dificuldades vividas nesse período, foi da sua maneira compreensivo, e seguiu ao meu lado até a reta final.

À minha avó Alzira Vieira. Gostaria muito que estivesse presente neste momento, mas nos deixou em 2008.

À minha orientadora querida, pelo tempo dedicado às orientações e às reflexões acerca deste trabalho, pelo conforto, sabedoria e sensibilidade. Agradeço a compreensão e cuidado, sem isso não teria seguido em frente.

Aos membros desta banca, que são parte da minha história, pois cruzaram meu caminho em algum momento desta caminhada e que tenho muito orgulho de ter encontrado, como também pelos apontamentos na qualificação para a melhoria da tese.

Ao Memorial do PLND, pelo compartilhamento do material e pronto atendimento sempre que foi solicitado.

RESUMO

O presente estudo teve como intencionalidade, analisar as presenças/ausências de mulheres negras nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Anos Finais, por meio das representações neles contidas. Tem como aporte teórico a História Cultural e, utilizando como referencial, Chartier (1991; 2002; 2011). No campo dos estudos com Livros didáticos, tratando sobre os processos de produção, escolha e distribuição, aporta-se em Choppin (2004), Bittencourt (2004), Munakata (2012), servindo-se também, de contribuições de Cusicanqui (2015), a partir da sociologia da imagem, que entende o texto como figura para subsidiar a reflexão. Os autores consultados neste trabalho contribuíram para a compreensão do modo de articulação entre materiais, recortes sociais e práticas culturais, utilizando-se sob a ideia de representação. Além da produção nacional sobre conteúdos de História e o Livro Didático, foram usadas referências teóricas, que permitem realizar o entrecruzamento de mulheres, raça e classe. Com esse enfoque, o estudo está vinculado à linha de pesquisa “Cultura, material escolar e disciplinas escolares: estudo histórico de ideário, saberes e apropriação na formação e atuação de professores”. As fontes utilizadas para a realização desta pesquisa foram as bibliográficas, documentais e a análise de conteúdo e de imagens, realizadas a partir de duas coleções: “História em Documento: texto e imagem” e “História & Vida integrada”, em um universo de dezesseis livros didáticos de História, destinados para os anos finais do Ensino Fundamental e que veicularam em 2005 e 2014. Os resultados obtidos na análise dos dezesseis LDs, indicam para a representação de mulheres negras, no campo da ausência sobre o reconhecimento de sua atuação na sociedade. Nega-se, em grande medida, o espaço tempo da intelectualidade destas mulheres, que são abordadas quase que exclusivamente na condição de escravizadas e que aparecem sob olhar inferiorizado na relação interseccional mulher, raça e classe, estando a discussão concentrada nos volumes veiculados em 2005 na 6ª série e, em 2014, no 7ºano. Nos demais LDs, referente aos volumes veiculados em 2005 (5ª, 7ª e 8ª) e 2014 (6º, 8º e 9º), constata-se que ou não foi possível perceber como a mulher negra está representada, como é o caso do primeiro volume de ambos os anos, ou elas vão desaparecendo quando se chega aos volumes finais, sendo um contexto comum nos materiais das duas coleções. Desta análise, em relação à legislação vigente, pode-se considerar que ainda há um longo caminho a ser percorrido na luta por uma educação em que a mulher negra seja vista efetivamente e participe ativamente da história, de modo plural.

Palavras-chaves: Mulheres Negras; Relações Étnico-Raciais; Livro Didático de História; Representação Social; Interseccionalidade;

ABSTRACT

The present study aimed at analyzing the presence/absence of black women in the history textbooks for the Elementary School - Final Years, through the representations they contain. It has as theoretical contribution the Cultural History and, using as reference, Chartier (1991; 2002; 2011). In the field of textbook studies, dealing with the production processes, choice and distribution, it is supported by Choppin (2004), Bittencourt (2004), Munakata (2012), also using contributions from Cusicanqui (2015), from the sociology of the image, which understands the text as a figure to subsidize the reflection. The consulted authors in this work contributed to the understanding of the articulation between materials, social clippings and cultural practices, using the idea of representation. Besides the national production about History contents and the Textbook, theoretical references were used, which allow the intertwining of women, race and class. With this focus, the study is linked to the research line "Culture, school material and school subjects: historical study of ideals, knowledge and appropriation in the formation and performance of teachers". The sources used for this research were bibliographic, documental, and the analysis of content and images, based on two collections: "História em Documento: texto e imagem" and "História & Vida integrada", in a universe of sixteen history textbooks, for the final years of elementary school that were published in 2005 and 2014. The results obtained from the analysis of the sixteen reference books indicate the representation of black women, in the field of the absence of recognition of their role in society. It is denied, to a large extent, the space-time of the intellectuality of these women, who are addressed almost exclusively in the condition of slaves and who appear under an inferior look in the intersectional relationship between woman, race and class, with the discussion concentrated in the volumes published in 2005 in the 6th grade and, in 2014, in the 7th grade. On the other textbooks, referring to the volumes published in 2005 (5th, 7th, and 8th) and 2014 (6th, 8th, and 9th), It is possible to notice that whether was not feasible to realize how black women are represented, like in the first volume of both years, or they disappear by the time we get to the final volumes, a common context in the materials of both collections. From this analysis, about the legislation in force, it can be considered that there is still a long way to go in the fight for an education in which black women are effectively seen and actively participate in history, in a plural way.

Keywords: Black Women; Ethnic-Racial Relations; History Textbook; Social Representation; Intersectionality

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: INFOGRÁFICO ESTRUTURA DOS PCNs -ENSINO FUNDAMENTAL	117
FIGURA 2: CONDIÇÕES EM QUE ERAM TRANSPORTADOS OS POVOS ESCRAVIZADOS	143
FIGURA 3: CENA DO TRABALHO ESCRAVO EM UM ENGENHO DE MANDIOCA - PINTURA DE MODESTO BROCOS Y GOMEZ (1892)	145
FIGURA 4: GRAVURA DE JEAN-BAPTISTE DEBRET, SÉCULO XIX – SAPATEIRA - CASTIGOS PRATICADOS AOS NEGROS ESCRAVIZADOS, NO PERÍODO BRASIL COLÔNIA.....	146
FIGURA 5: ZUMBI, ÍCONE DE PALMARES	147
FIGURA 6: REPRESENTAÇÃO DAS FORMAS DE CASTIGOS APLICADAS AO POVO ESCRAVIZADO	151
FIGURA 7: MOMENTO DE ENCONTRO DOS NEGROS NO PERÍODO DA ESCRAVIDÃO.....	152
FIGURA 8: REFLEXÃO MOBILIZADORA EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	153
FIGURA 9: CONDIÇÕES DE TRABALHO	154
FIGURA 10: ESCRAVOS URBANOS - PINTURAS DE DEBRET E RUGENDAS, SÉCULO XIX .	156
FIGURA 11: ESCRAVIDÃO E A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NEGRAS - RELAÇÃO TEXTO E IMAGEM	159
FIGURA 12: REFERÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS EM DIFERENTES NAÇÕES AFRICANAS	160
FIGURA 13: CONDIÇÕES SOCIAIS: MULHER NEGRA LIBERTA X ESCRAVIZADA	162
FIGURA 14: PERSONALIDADE NEGRA – XICA DA SILVA	164
FIGURA 15: CONTRASTES SOCIAIS: CONTEXTOS E CONDIÇÕES VIVENCIADAS POR MULHERES NEGRAS.....	165
FIGURA 16: A CONDIÇÃO DAS MULHERES LIBERTAS.....	166
FIGURA 17: CONTRASTES SOCIAIS – RAÇA E CLASSE	168
FIGURA 18: MORADIAS DOS NEGROS ESCRAVIZADOS NO PERÍODO DO ENGENHO DE AÇÚCAR	170
FIGURA 19: MANIFESTAÇÃO CULTURAL – CENA DE UM RITUAL DE CANDOMBLÉ – TELA DE TIBÉRIO	175
FIGURA 20: MANIFESTAÇÃO CONTRA POUCA PRESENÇA DE MODELOS NEGROS NOS DESFILES.....	177
FIGURA 21: AS MULHERES DE CANUDOS: QUEM SÃO ELAS?	179

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LISTAGEM DAS OBRAS SELECIONADAS PARA A ANÁLISE DA PESQUISA	37
QUADRO 2: RELAÇÃO TERMOS E DESCRITORES NO CAMPO ÉTNICO-RACIAL.....	53
QUADRO 3: DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO SEGUNDO SEXO E COR/RAÇA.....	60
QUADRO 4: PRINCIPAIS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS DEMANDAS.....	67
QUADRO 5: DISTRIBUIÇÃO E DESIGUALDADE DE RENDA MENSAL POR COR/RAÇA/GÊNERO REFERÊNCIA 2009	78
QUADRO 6: CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO - SUBITEM - ILUSTRAÇÕES, PNLD 2005.....	133
QUADRO 7: CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO - SUBITEM - CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, PNLD 2005	134
QUADRO 8: CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO - SUBITEM - FORMAÇÃO CIDADÃ, PNLD 2014	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: MERCADO DE TRABALHO – TAXAS DE DESEMPREGO DA POPULAÇÃO DE 16 ANOS OU MAIS DE IDADE, SEGUNDO SEXO E COR/RAÇA, 2009.	71
GRÁFICO 2: PRINCIPAIS EDITORAS PRESENTES NAS EDIÇÕES DO PNLD - (1985-2020)	108
GRÁFICO 3: PNLD - ÁREA DE HISTÓRIA - INSCRIÇÕES E APROVAÇÕES (1999-2005) ...	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: VOLUMES E CAPÍTULOS DAS COLEÇÕES ANALISADAS, PNLD 2005 E 2014..136

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPUH** – Associação Nacional de História
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DNCEB** – Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica
- DNCERER** - Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação para as Relações Étnico-Raciais
- EFAF** – Ensino Fundamental Anos Finais
- ERER** – Educação das Relações Étnico-Raciais
- FAE** - Fundação de Assistência ao Estudante
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GEPERUAZ** – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LD** – Livro Didático
- LDH** – Livro Didático de História
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- INMN** - I Encontro Nacional das Mulheres Negras
- MEC** – Ministério da Educação e da Cultura
- NEAB** – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** - Plano Decenal da Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SEPPIR - Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO	17
1.PERCURSOS DA PESQUISA: Delineamentos Teóricos/Metodológicos	26
2. MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA, MOVIMENTOS SOCIAIS, CONQUISTAS DE DIREITOS E RACISMO	57
2.1 Mulheres Negras: movimentos sociais e conquista de direitos.....	57
2.2. Alguns aspectos sobre o movimento feminino	72
3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	84
3.1. Relações Étnico-Raciais no Brasil: avanços e limitações.....	84
3.2 Questões Raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	94
4. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PNLD	101
4.1 Livro Didático e o PNLD.....	101
4.2 O Livro Didático de História e seus conteúdos com base na Lei 10.639/03	121
5. PRESENCAS/AUSÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE LIMITES E DESCOBERTAS	128
5.1 Os livros didáticos analisados	128
5.1.1 Tipificação e Caracterização por editora	130
5.1.2 Tipificação e caracterização das Obras	132
5.2 Mulheres Negras em livros didáticos de história do Ensino Fundamental Anos Finais. 140	
5.2.1 Narrativas em livros didáticos de história do EF: vestígios de presenças/ausências de mulheres negras no LD 6 ^a e 7 ^o	141
5.2.2 Narrativas em livros didáticos de história do EF: vestígios de presenças/ausências de mulheres negras no LD 7 ^a série e 8 ^o ano.....	166
5.2.3 Narrativas em livros didáticos de história do EF: vestígios de presenças/ausências de mulheres negras no LD 8 ^a série e 9 ^o ano.....	172
Considerações Finais	181
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	203

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa presenças/ausências¹ de Mulheres Negras em Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF)², por meio das representações neles contidas. Trata-se de Livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos anos de 2005 e 2014.

Destaca-se que a escolha pelo período e disciplina curricular se justificam devido à Lei 10.639/03, pois em 2005 foi realizada a primeira edição de livros do PNLD depois da mesma e destinados ao Ensino Fundamental, anos finais (EFAF) e, 2014, considerando ter se passado uma década da promulgação daquela lei.

Vale frisar que a opção pelos anos finais do Ensino Fundamental está intimamente ligada à vivência profissional e às tentativas cotidianas em construir um projeto antirracista, com professores e estudantes deste nível de ensino, em uma escola de periferia. Se revela de forma latente sua interface, perpassando especialmente, pela formação inicial e continuada do corpo docente com a temática. Neste universo, o enfrentamento do preconceito envolvendo gênero, raça e classe nos últimos oito anos tem sido assumido enquanto gestão pedagógica como tema emergente nos projetos a serem desenvolvidos na escola, na busca pelo rompimento da barreira da invisibilidade e/ou banalização sobre às questões raciais que sobremaneira, se manifestam no cotidiano da escola.

Quanto à seleção da História como campo de análise, se deu pelo fato de os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, se situarem nessa área de conhecimento, o que pressupõe, ao nosso ver, presença com maior intensidade do tema nos materiais desta disciplina.

Vale frisar que os livros didáticos a serem analisados serão os impressos e o do aluno, pois este é o sujeito em formação e, portanto, quem está em contato direto com os conteúdos e, assim, construindo seus posicionamentos.

¹ Utilizaremos as categorias de presença e ausência no plural considerando sua relação de Interseccionalidade na perspectiva da classe, gênero e raça estabelecidas nas abordagens apresentadas nos textos/ imagens.

² A mudança ocorre com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 anos, instituída pela resolução nº7 de dezembro 2010. É importante considerar que em 2005 foi dado início à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos em algumas regiões e em 2010, concluída em toda território nacional. Esse programa promoveu uma reorganização curricular do 6º ao 9º, etapa esta, anteriormente denominada de 5ª à 8ª.

A intenção de estudo engloba amplo espectro quanto à Diversidade Étnico-racial Negra na sociedade brasileira, a partir de questões importantes construídas socialmente ao longo da história. Nessa perspectiva, a temática Diversidade Étnico-Racial, ao longo desta trajetória acadêmica, tem ocupado lugar significativo, tendo em vista o percurso dos estudos, desde o ingresso à universidade, onde foi possível vivenciar a iniciação científica, como membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ/UFPA e assim, atuar como bolsista na pesquisa intitulada “A Realidade Educacional Multisseriada em Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Pará”³. Esta porta de entrada suscitou inúmeras indagações acerca das relações étnicas estabelecidas no percurso da história do país, um território misto e plural culturalmente, mas que insiste em negar sua constituição por meio do mito de democracia racial. Posteriormente, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi apresentado um estudo na área de Políticas Públicas, cujo foco tratou de multiculturalismo e as políticas de ações afirmativas. Após a conclusão do curso de graduação, a opção foi por uma disciplina, no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, com foco na Formação de Professores e as Relações Étnico-Raciais.

Assim, em meio a debates que envolvem a Diversidade Cultural no Brasil, iniciou-se busca com base em questionamentos postos por essas experiências, aprofundando-se no tema e, desta maneira, outras janelas foram se abrindo. À medida que algumas questões foram sendo esclarecidas, a reflexão e as inquietudes foram ganhando espaço e adquirindo novos sentidos, tais como o estudo realizado no Mestrado, intitulado “Diversidade Étnico-Racial Negra na Formação de Professores: limites e controvérsias”. O referido estudo teve como foco de pesquisa compreender a formação do (a) professor (a) pedagogo (a) na perspectiva da diversidade étnico-racial, no período de 2005 a 2014, período este marcado por muitas conquistas, como a promulgação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica. Este estudo provocou inúmeras inquietações acerca

³ O estudo foi desenvolvido no período de 2004 a 2006, um trabalho de iniciação científica, desenvolvido na linha da Educação do Campo e que discutiu a realidade educacional nos territórios remanescentes de quilombo, no Estado do Pará, e os possíveis avanços conquistados pelo movimento negro no Brasil, como também os aspectos que exercia influência direta na vida destes sujeitos. Em 2006, o Estado do Pará possui 253 comunidades remanescentes de quilombos, sendo considerado o 3º estado brasileiro em número de comunidade.

deste tema nas discussões nacionais e internacionais e seu impacto na formação dos sujeitos, pois atualmente vive-se um cenário de desrespeito à diversidade cultural, mas principalmente, na dimensão étnico-racial.

Nesta perspectiva, tornou-se importante compreender a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), considerando o livro didático de história utilizado no Ensino Fundamental. Na esteira do entendimento de Nilma Lino Gomes (2011)⁴, para quem o projeto de uma educação antirracista requer mudança, não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso. Nas relações de aprendizagens entre brancos e negros, a partir de trocas de conhecimentos e saberes para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, superando a branquitude sobre a negritude imposta, sobremaneira, nos discursos e práticas sociais. Para Paulo Freire (2005), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos e enfrentar” (FREIRE, 2005, p. 60).

Assim, considerando a temática em voga e o recorte temporal, debruçamo-nos em uma história que é contemporânea e que reforça a importância desse assunto. Nesse sentido, a inspiração dá-se em Roger Chartier (1990), para dizer que há um espaço privilegiado para reflexão sobre modalidades e mecanismos de incorporação de indivíduos de uma mesma formação social.

Desta forma, o delineamento do objeto de estudo da tese, adentrará o livro didático, que tem sido um material presente nas salas de aula do Brasil e que comunica intenções advindas do Estado, um manifesto de racismo estrutural⁵, que são disseminadas, muitas vezes, como verdade absoluta, ficando aos educadores a responsabilidade em desmistificar e ampliar os pontos de vista, para problematizações que gerem reflexão sobre seus conteúdos.

Estudiosos como Alain Choppin (2004) e Roger Chartier (1990) ajudam a compreender a importância do livro didático, a partir da perspectiva da história

⁴ Apresentaremos na primeira citação o nome completo do autor como forma de anúncio da referência e assim, reconhecimento do autor.

⁵ Racismo Estrutural é um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. (...) ele está presente nas estruturas que solidificam a ordem jurídica, política e econômica e validam a autopreservação entre brancos, bem como a manutenção de privilégios, uma vez que criam condições para a prosperidade de apenas um grupo. Como resultado, as instituições externam violentamente o racismo de forma cotidiana. (ALMEIDA, 2021)

cultural como objeto de estudo acerca das construções ideológicas, simbólicas, interpretativas e a apropriação dos conteúdos escolares.

Vive-se, ainda hoje, em uma sociedade cuja intolerância tem sido reiterada sob distintos modos. Questões como racismo, preconceito, violência contra a mulher têm se acirrado significativamente, e, muitas das vezes, naturalizadas, o que leva ao entendimento de que subsistem negações de direitos, de preconceito e discriminação velados e manifestos.

Sobre o discurso de uma sociedade sem racismo impulsionada pelo mito da democracia racial, narrado por Freyre (1933), em *Casa Grande & Senzala*, Lilia Moritz Schwarcz (1998) aborda que a situação vivida no país é problemática antiga, pois

Ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a 'outro'. Seja da parte que age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis e que lança para o terreno privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se a firma na intimidade. E da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se a firma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. 'Preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto', diz o dito popular. Não se 'preconceitua' um vereador negro, a menos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada. (SCHWARCZ, 1998, p.181).

Nesta perspectiva de pensamento apontado por Schwarcz, Gomes (2011), pesquisadora e militante do movimento negro, acena para uma situação existente na atualidade, em que se discutir em público sobre o racismo ainda é uma situação emblemática na sociedade brasileira, o que dificulta um diálogo político e social. Para a autora, há negação de que o Brasil é um país mestiço, mas também racista e sexista. Muito tem se falado da desigualdade racial e de gênero, dos preconceitos vividos por minorias ao longo da história, do silêncio, que devido a inúmeras situações de negação de direitos, se torna, em grande medida, um consentimento, naturalizando a ideia de que "é assim mesmo", porém sem luta e coerência, não há transgressão e é esse convite que Freire (1996) faz em sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

Desse modo, para Lia Schucman (2014, p.84), é importante que as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça, se entrecruzem, colem e se descolem umas das outras, dependendo da região, dos interesses políticos e do tempo histórico e assim, se constituam nas práticas sociais e relacionais.

Partindo da compreensão de Pierre Bourdieu (2010), diz-se que a violência posta de forma velada, nada mais é que o exercício de um “poder oculto” ou a corporificação da chamada violência simbólica⁶. No caso das escolas, o simbólico é marca, por exemplo em relação ao preconceito que tem ganhado espaço, intensificando ações por meio de palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Exemplo disso são os estereótipos. Para o autor, a violência simbólica só exerce seu papel quando são dadas as condições sociais de imposição e inculcação (BOURDIEU, 2010).

Assim, todo estudo que possa aprofundar o olhar a partir da perspectiva histórica sob o pano de fundo da cultura escolar, tende a contribuir para a leitura dessa cultura e sobre como questões de preconceito, exclusão e discriminação atravessam essa cultura.

Desta forma, aqui fazemos também um convite a revisitar a história, ler de uma forma diferente e assim, entender o movimento pela valorização da diversidade étnico-racial em interface com raça e gênero, e o lugar deste tema no currículo do Ensino Fundamental no período de 2005 e 2014, por meio de análise de livros didáticos (LD) em circulação neste período. Isto possibilitará ampliar a compreensão acerca da temática, para identificar como a mulher e a mulher negra, e em particular, no âmbito da diversidade étnico-racial no Brasil, têm sido ou não contempladas em textos desses livros.

Por isso, o assunto desafia o imperativo de incursões teóricas sobre política educacional com ênfase no livro didático de História sob o prisma da Diversidade Étnico-Racial Negra. Desse modo, o objeto de estudo toma como materialidade o LD de História destinado ao Ensino Fundamental dos Anos Finais, no qual o foco se volta para a presença ou não de Mulheres Negras em textos aí contidos.

⁶ Bourdieu e Passeron (1982, p.19) utilizam o conceito de violência simbólica referindo-se a um poder de imposição, por parte das classes e grupos dominantes, de sentidos e significações, apresentando-os como legítimos e incontestáveis, o que assume a função de dissimular as relações de força desiguais da base da formação social capitalista.

É compreensível que a escola é espaço de relação com o conhecimento que, se constitui em meio a conflitos sociais, culturais, econômicos, políticos, no mundo contemporâneo. Desta maneira, é necessário entender que tal ambiente, a partir de sua natureza, se constitui em lugar que lida com diferentes saberes e estes fazem parte, portanto, da cultura social mais ampla. E se essa cultura contém dados de exclusão como os de preconceito e discriminação, certamente eles tenderão a estar presentes na escola.

Diante disso, se apresenta o seguinte problema de pesquisa: como se manifestam as presenças/ausências de mulheres negras no livro didático de História do EFAF no âmbito do PNLD de 2005 e 2014, por meio das representações neles contidas? Como objetivo geral, a tese analisa as ausências/ presenças, por meio das representações de mulheres negras no livro didático de História do EFAF, no âmbito do PNLD veiculados em 2005 e 2014.

Como objetivos específicos situaremos: a). Analisar as mulheres negras na sociedade brasileira por meio de movimentos sociais e conquistas de direitos; b). Situar e analisar a educação para as relações interseccionais de gênero, classe e raça, após a Lei 10.639/2003; c). Situar e analisar o livro didático e, em especial, o Livro didático de História do Ensino Fundamental, para compreender as ausências e/ou presenças de Mulheres Negras em interface com a Educação para a Relação Étnico-Racial, por meio das representações nele contidas.

Assim, a hipótese é pelas ausências de questões sobre mulheres negras em textos/imagens em LD de História, no bojo de conteúdos referentes à Diversidade Étnico-Racial Negra no Ensino Fundamental.

Vale destacar que no atual cenário brasileiro, o debate envolvendo gênero, raça e classe na relação interseccional tem sido decorrente da organização e reivindicação de mulheres negras, que sofreram, mas resistiram e têm contribuído com os movimentos sociais: negro, feminista e de mulheres. Considera-se que as legislações instituídas nas últimas duas décadas foram determinantes para provocar mudanças, principalmente no que tange às denúncias contra situações de preconceito e desvalorização da diversidade, envolvendo gênero e cor/raça. Vale dizer que o carnaval no Brasil é comumente simbolizado por mulheres negras seminuas, numa espécie de vitrine, onde seus corpos são postos à apreciação sobretudo masculina. Corpos à venda, à comercialização, ao apelo, à hipersexualização, como objetos, “a carne preta a ser consumida”.

Alinhados à discussão acadêmica, o mapeamento das pesquisas apresentadas nas Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), por meio do Grupo de Trabalho (21 e 23), respectivamente, Educação e Relações Étnico-Raciais e Gênero, sexualidade e Educação, ao se inter-relacionarem, trazem indicadores relevantes para a discussão deste estudo, constituindo-se em importantes balizas para delimitar o tema da pesquisa. Serão trazidas melhores considerações sobre isso no referencial teórico indicado, posteriormente.

No que tange à especificidade da área da História, a Associação Nacional de História – ANPUH, reúne um número considerável de pesquisadores que se dedicam a temáticas que colaboram com a discussão deste trabalho. Encontramos três grupos de trabalhos, que são entendidos como fonte de aprofundamento e referência para este estudo, sendo eles: Emancipações e Pós-Abolição; História da África e Estudos de Gênero. No último evento da ANPUH, II Seminário Nacional, com a temática História e Patrimônio Cultural, realizado em 2018, foram publicados nos anais 51 trabalhos e destes, identificados 11, que estão ligados ao tema negritude, o que equivale 21,5% e demarcam, desta forma, a relevância de ocupar um espaço importante para a discussão da temática num contexto nacional. Vale frisar que a ANPUH realizou vinte e nove (29) Simpósios no período de 1962 a 2017.

Um dos onze trabalhos apresentados nos anais do II Seminário Nacional da ANPUH, em 2018, traz como tema “Roteiro para uma memória afro-brasileira: contribuições para a lei 10.639/2003”, em que a autora Fabiana Bandeira faz reflexão sobre a história dos bens culturais brasileiros e as marcas por disputas identitárias e insistente luta de movimentos sociais, em busca de reconhecimento e preservação. Neste trabalho ela também trata da importância da cultura deste povo na construção da identidade do povo brasileiro.

É importante considerar também, que no Banco de Teses da CAPES, nas pesquisas mapeadas, utilizando algumas categorias, em um primeiro momento, no uso do termo livro didático, encontramos 23.831 trabalhos e, ao restringir o termo entre aspas, obtivemos 3.878, entre dissertações e teses. Ao selecionarmos as categorias de busca – “Livro Didático de História”, encontramos 111 obras, sendo 85 dissertações e 16 teses e, ao pesquisarmos esse mesmo termo, acrescido de

“e a mulher”, não encontramos nenhuma abordagem contendo o termo de representação da mulher nesse material pedagógico.

Todavia, algumas destas pesquisas como a tese intitulada “Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social”, de autoria de Ana Claudia Jaquette Pereira (2016), trazem importantes contribuições acerca da participação de mulheres negras no movimento social negro. Outro estudo relevante é o de Paulo Vinicius B. da Silva (2005), intitulado “Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa” que utiliza o Livro Didático como fonte de estudo e estabelece conexão sobre a abordagem das relações étnico raciais nos conteúdos de Língua Portuguesa. No campo da História, a Tese de Kazumi Munakata, intitulada “Produzindo livros didáticos e paradidáticos” (1997), amplia os olhares do ponto de vista do material produzido e conteúdos curriculares para o ensino de história, evidenciando que questões ligadas à diversidade não ficam à margem do diálogo da história cultural.

Também se encontra o estudo de Ana Maria Garcia Moura (2017), intitulado “O manual do professor do livro didático de História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014): A configuração de um modelo”, que aborda o ensino de História e a relação estabelecida com os LDs de História do PNLD, a partir de entrecruzamentos, com base nas prescrições curriculares, nas legislações e nas exigências avaliativas das edições que aparecem nos relatórios avaliativos do PNLD, tendo como objeto de análise o manual do professor.

No que se refere à estrutura, esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro aborda o percurso metodológico da pesquisa e as principais fontes teóricas que permeiam nossa análise.

O segundo situa a atuação de mulheres negras nos movimentos sociais e as conquistas referentes aos direitos alcançados e os desafios encontrados ao longo da História, a partir da mobilização destes grupos sociais na luta pela existência e resistência, com pautas contra a violência, o preconceito e condições dignas de vida e escolhas.

No terceiro capítulo, um mergulho na base legal no que diz respeito às políticas sociais que englobam a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, entre seus avanços e limitações, como também um posicionamento em

relação à base conceitual sobre a negritude, a luz para compreensão de análise do objeto de estudo deste trabalho.

No quarto capítulo, a proposta é adentrar na Política Nacional do Livro Didático e interface com outras bases legais, o papel do LD de História na construção da formação dos estudantes que acessam tais livros e as influências conceituais e ideologias que transitam e demarcam um espaço de produção cultural e intelectual, ocupado pelas instituições editoriais. Para Chartier (2011, p.21), “os avanços intelectuais são sempre resultado de esforços coletivos”.

Por fim, o último capítulo em que a análise é apresentada, a partir das presenças/ ausências, por meio das representações de mulheres negras no Livro Didático de História veiculados em 2005 e 2014, utilizando Chartier (1990; 2002; 2011) e Cusicanqui (2015) como referencial teórico, compreendendo os olhares tecidos nestes materiais didáticos, uma década após a Lei 10.639/03, entre avanços e limitações da discussão da temática, possibilitando desse modo, a compreensão das simbologias que as narrativas textuais e imagéticas expressam e comunicam.

1. PERCURSOS DA PESQUISA: Delineamentos Teóricos/Metodológicos

Metodologicamente recorreremos à abordagem da história cultural, considerando que ela nos ajuda frente à leitura de distintos objetos, a entender o interesse deste estudo, pois segundo Peter Burke (2008), ela dedica-se às diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em culturas inteiras. Além disso, contribui para entender as produções culturais e os meios através dos quais são produzidas e veiculadas (BARROS, 2004). O LD, além de produção cultural, contém outras produções culturais por meio dos textos e imagens nele contidos e das ideias que aí circulam e no tempo no qual circula. Desse modo, entender as relações estabelecidas no âmbito político, econômico e socio/educacional no tempo em que foi produzido e circulou, possibilita compreendê-lo historicamente.

Para Chartier, a História Cultural

tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (2002, p. 16-17)

Neste caso, o lugar é o Brasil e a questão da diversidade étnico-racial, por meio de apreensões sobre ela, em livros didáticos de História do Ensino fundamental. Livros que contém representações sobre o negro e a mulher, dimensionadas por meio de práticas, entre elas, as de leitura, que possibilitam apropriações por parte de quem lê, estabelecendo relações com o mundo contemporâneo.

Para Rodolfo Fiorucci (2011, p. 112), o advento da Nova História Cultural, sob a égide dos *Annales*, novos temas, fontes e objetos entraram para o cardápio dos historiadores, o que diversificou as possibilidades e abriu caminho para a história recente. Uma marca desta corrente é a sua mobilidade atrás do tempo, em que os objetos de estudo, como o tempo, deixam de ser foco da história recente e tornam-se objetos de estudo do passado mais distante. No mundo contemporâneo

entende-se que a velocidade em que as coisas mudam corroboram para que o tempo recente possa ser interpretado, gerando um certo cuidado durante a análise devido à proximidade do fato, o envolvimento com o objeto ou o apego a processos históricos em curso, ou seja, não acabados.

Marieta de Moares Ferreira (2000), refere que foram anos de disputa pela legitimidade da história de hoje e considera-se que foi o campo da política, a frente impulsionadora para o aprofundamento dos estudos. Desta linha destaca-se o trabalho de René Remond (1996), uma referência da segunda geração da Escola dos Annales, que traz questões da política e do contemporâneo.

Contamos também com as contribuições de Ferreira (2000), acerca dos estudos para valorização da historiografia embasada na concepção da história recente enquanto campo de pesquisa e diz que

O aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na história, e o rompimento com a ideia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. (FERREIRA, 2000, p. 7)

Todavia, o campo de tensão ainda existe, são muitas as resistências por parte dos historiadores conservadores, mas no mundo contemporâneo em que a velocidade da informação tem sido exponencial, não se pode negar que ao tratar de um estudo envolvendo Cultura e Política, é inevitável não tocar no tempo recente.

Outro aspecto importante trazido por Chartier (1990), se refere ao que se denomina de posição do pesquisador, pois para ele

O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história. (CHARTIER, 1990, p. 8)

Desse modo, o objeto de estudo aqui contido e sua relação com as vivências cotidianas requerem, no sentido de melhor olhar para essa realidade, como diz o autor, que se distancie, para “olhar de fora”. Todavia, o não distanciamento exclusivo, pode ser um aliado no sentido de adentrar as especificidades demandadas do referido objeto de estudo.

Apoiamo-nos em Chartier (1990), no entendimento das representações, conceito importante neste estudo. Para ele, as representações advêm de classificações, divisões, delimitações que são feitas e organizam a apreensão, percepção e apreensão sobre o real. Variam, segundo grupos sociais, portanto, de classe social ou lugar intelectual. Decorrem, por assim dizer, de esquemas intelectuais produzidos, incorporados e partilhados socialmente.

As representações do mundo social assim, construídas embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são somente determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1991, p.17)

Outra contribuição de Chartier (1991), está nas formas que produzem sentidos. Cada sujeito lê de modo diferente um texto, por isso os sentidos são diferentes, pois os leitores não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais para interpretar o que leem.

Assim, ao tratar das presenças/ ausências de mulheres negras em materiais escolares é importante compreender e decifrar possibilidades de como modos de poder podem ser apreendidos, manipulados e compreendidos a partir do texto e da imagem.

Desse modo, a análise de conteúdo abordará o texto como imagem, partindo das categorias, a ausência e a presença, sustentada no conceito de representação. Com base nestes conceitos, Gustavo Blázquez (2000) acena quanto ao significado de representação encontrado no dicionário da Língua Portuguesa e, categoriza-os em quatro eixos:

a) A representação é **“o ato ou efeito de tornar presente”**, “patentear”, **“significar algo ou alguém ausente”**; b) A representação é “a imagem ou o desenho que representa um objeto ou um fato”; c) A representação é “a interpretação, ou a performance, através da qual a coisa ausente se apresenta como coisa presente”; d) A representação é “o aparato inerente a um cargo, ao status social”, “a qualidade indispensável ou recomendável que alguém deve ter para exercer esse cargo”; a representação também se torna “posição social elevada”. (BLÁZQUEZ, 2000, p.170. Grifo nosso)

Neste estudo, utilizaremos duas categorias importantes na interpretação: a ausência, que se manifestará em grande medida pelo não dito, não apresentado, não visível e, portanto, não colocado sobre o outro, tornando-o invisibilizado. E a

presença, a partir dos signos e sua simbologia, representativos comunicados a partir de um olhar, o que para Juliana Mager (2011, p.1665) seria, “por um lado ver algo ausente (não representado) e por outro, ver a apresentação de uma presença”.

Desse modo, Chartier (1991, p.184), de outra forma acena que estamos frente a duas categorias que se comportam de forma oposta, sendo, “por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”.

Diferentemente, para Fernando Costa (2004), a ausência está no campo do invisível, que é reflexo da representação construída historicamente do não importante e opera, muitas vezes, sem nem mesmo o próprio ser invisível se dar conta de sua situação, pois foi naturalizado, aqui o invisível, que não tem voz e não é levado em consideração quanto à sua contribuição na narrativa histórica.

Julia Tomás (2006) afirma,

Com efeito, múltiplos sentimentos estão ligados ao sentimento central de ser invisível para os outros: a vergonha, a paranoia, a impressão de insucesso pessoal, o isolamento, a clandestinidade. Em resumo, toda uma panóplia de emoções, sentidas por todos a um momento ou outro na vida cotidiana, une-se intimamente ao mundo amargo e silencioso da invisibilidade social. Podemos descobrir através deste termo um mundo social que se constrói segundo os preconceitos visuais e os olhares imaginários. (TOMÁS, 2006, p. 03).

Por conseguinte, entendemos que as presenças/ausências de mulheres negras expressas nos LDs tendem a comunicar posicionamentos, o quais Bourdieu (1991), chama de símbolos instituídos no campo das relações de poder, que se pretende inculcar na formação de sujeitos e que podem perpetuar ideologias e concepções acerca da Diversidade Étnico-Racial, por exemplo. Para Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.22), “a ideologia é essencial na luta desses grupos, pela manutenção das vantagens que lhe advém dessa posição privilegiada”, contudo é controverso em uma sociedade que impõe divisões sociais e as utiliza enquanto relações de poder.

Portanto, é preciso estar atento às representações contidas nos conteúdos de LDs, de seus elementos constitutivos, em outras palavras, sobre o que eles conteriam de sentido. Para Aline de Jesus Nascimento (2018, p. 193), a “Cultura permeia a sociedade e se expressa por sistemas de representação e atos”. Para tanto, pensar como ocorre a circulação permite pensar sobre práticas culturais por

meio da multiplicidade de relações possíveis, advindas das compreensões sobre tais práticas e seus conteúdos.

A História tem sido feita de narrativas que demarcam olhares expressos por intermédio de diferentes representações de sujeitos, os historiadores em certos tempos e espaços. Em se tratando do campo educacional, ele tem sido habitado por educadores e por historiadores de ofício, o que tem permitido o debruçar sob diferentes óticas acerca dos acontecimentos educativos, nos últimos trinta anos. Este trabalho trata um pouco disso, da perspectiva da área educacional.

Assim, os sujeitos aqui são as mulheres negras, como indicado anteriormente. A preocupação está em saber sobre a existência de representações ou representação sobre elas, se existem ou não e de que tipo. Para tanto, se torna importante ler tais representações, a partir de constructos de Chartier (1991), para quem elas têm a ver com a leitura de uma dada realidade. Neste caso, dessas mulheres, em Livros Didáticos de História destinados ao Ensino Fundamental. Esse autor, embora tenha sido anteriormente referido, é trazido novamente, para dizer que nessas leituras devem se considerar *classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real* (p. 17). Tais categorias são apreendidas dos Livros Didáticos, que serão analisados no capítulo quatro. Além disso, para esse autor, elas *não se constituem em esquemas neutros, produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas)* (p. 17). As representações devem ser entendidas, lidas em campos concorrentes de desafios e competições, bem como em forma de poder e dominação. Chama a atenção para o fato de que elas têm tanta importância como as lutas econômicas, para que seja possível entender modos pelos quais um grupo impõe seus valores por meio de suas formas de pensar e agir.

Ao adentrar nas narrativas apresentadas nos LDs de história, são encontrados escritos que contam sobre um passado, a partir de uma compreensão construída na contemporaneidade, que agregam sentidos com base nos olhares atribuídos aos fatos e fontes analisados. Chartier (2011) se refere a este campo como um ressurgir dos mortos, haja vista que as fontes, por intermédio do pesquisador, ganham novas interpretações e revivem. Para o autor, em outras palavras, necessário se faz olhar de onde elas provêm, pois tratam-se esquemas intelectuais, forjados de classe social ou de grupos de intelectuais.

Conduzir a história da cultura escrita escolhendo como pedra angular a história das representações é, logo, aliar a potência dos textos escritos através dos quais elas serão lidas ou ouvidas, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, impostas por elas e que são as matrizes das classificações e dos julgamentos (CHARTIER, 2011, p. 281).

Assim sendo, parece inevitável não mergulhar em questões sob representações, considerando que o objeto de estudo visa encontrar, por meio das presenças/ ausências, o simbolismo atribuído sobre Mulheres Negras na história contada que adentra as salas de aula, fortalecendo-as ou não.

Desse modo, o simbolismo tem gerado tensões, haja vista que os sentidos e significados a partir do dito, do expresso por intermédio de um fenótipo que é característico de uma cultura sexista que marca padrões estabelecidos como mais corretos, principalmente nas concepções engendradas pela reprodução da vida cotidiana do senso comum, de acordo com as diferenciações de sexo, em grande medida, não representa o espaço da mulher e muito menos da mulher negra.

Para Rogério José de Almeida (2016), o sexismo consolida e legitima “regras”. Partindo deste ponto de vista, o autor argumenta,

Essas marcas identitárias e das diferenças internalizadas nas pessoas se alastram pelo senso comum permeado de sexismo. Essa reprodução cultural, pensando na relação mulher e homem, é impulsionada em muitos casos para atos extremos de violência e morte, com total desvantagem para o lado feminino. (ALMEIDA, p. 311, 2016)

Dessa forma, é preciso tensionar os modos simbolicamente operantes na sociedade e realizar diálogo acerca das diferenças, estabelecendo assim, uma reflexão sobre as relações hierárquicas, de poderes, de saberes que se constituem na forma elementar pela qual se apresenta a questão da alteridade.

A luta pela representação social que desvele práticas de preconceito, discriminação presentes na sociedade brasileira, tem sido uma frente impulsionada pelos movimentos sociais em prol de igualdade na diversidade, em que a diferença não promova a exclusão, pelo contrário.

Para Bell Hooks (2019), há relação de poder imbricada nas representações sociais veiculadas, em especial nos materiais pedagógicos. Neles, muitas vezes, as políticas de imagem têm a finalidade de exercer influência no leitor e isso adentra os livros e se movimenta como parte de pretensão atributo da comunicação e mera ilustração. É preciso estar atento(a) às razões que fizeram com que estivessem ali. Elas não são arbitrárias, têm sentidos, significados de parte de quem as produziu.

Desta forma, entender o que Clifford Geertz (2008) chama de sistemas entrelaçáveis de signos e, também de uma perspectiva semiótica, há possibilidades de decifrar a teia de signos e significados contidas em livros didáticos de história sobre mulheres.

Esse autor trabalha com ideia de cultura, que deve ser interpretada sob distintos ângulos. Por isso ler e apreender conteúdos contidos em livros didáticos de história, com vistas a decifrar representações ali contidas ou não, sobre as Mulheres Negras, é também criar brechas para ver o não dito, o ausente, mas também o que está presente e de que modo está. Para o autor é necessário transgredir, ultrapassar o que está posto, pois discutir as relações étnico-raciais, nesse âmbito, por exemplo, requer um mergulho nos conceitos de cultura, perpassando pelos saberes escolares constituídos pelos sujeitos que compõem a escola.

Assim, Geertz (2008) refere sobre a importância de olharmos para a teia de significados que é construída e as relações que existem para se construir como cultura e trazer à tona seus sentidos e significados – sistema de significados, tanto materiais quanto imateriais. Aborda a Materialidade – encaminhando para a aproximação de nível de subjetividade dos sujeitos que se tenta explicar o porquê de determinadas práticas culturais, de determinados usos, de determinadas realizações pelas pessoas, determinados comportamentos de pessoas e grupos. Contudo, sem deixar de fazer valer as contribuições desse autor, mas em diálogo com ele, se reportando também a Raymond Williams (1992), para quem a cultura é uma rede de significações e deve preocupar-se com as instituições e formações da produção cultural. Desse modo, ao focar no objeto deste estudo, Williams (1992) corrobora com a compreensão de Cultura, a partir da sua interface entre as produções culturais e intelectuais, compreendendo, que “ideias e conceitos” são, “(...) tanto produzidos quanto reproduzidos dentro da estrutura social e cultural global” (WILLIAMS, 1992, p. 215)

Tais compreensões são importantes para pensar sobre cultura escolar. O livro didático é uma materialidade que compõe a cultura escolar há muito tempo. Por meio dele são veiculados conhecimentos na escola, por meio de conteúdos. Desta maneira, é preciso olhar atentamente para ela e percebê-la como composta por uma ampla gama de elementos, que entende Antonio Frago Viñao (2001, p. 29)

estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas - formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos-sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan.

Deste modo, o livro escolar compõe a tradição da cultura escolar introduzindo modos de pensar e fazer, conformando mentalidades e comportamentos por meio das diferentes disciplinas escolares, permite perpetuar mentalidades, valores, conceitos, preconceitos, modos de discriminação, por exemplo. Razão qual importa ir além de suas aparências, por meio de uma espécie de exercício arqueológico, que permita trazer à tona o que não é posto à visibilidade imediata. Esse autor situa também as características da cultura escolar, referindo que

serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos - por ejemplo, las disciplinas escolares - que la configuran como la cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura: algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Esta sería la tarea del historiador hacer la arqueología de la escuela.

Por isso compreender, interpretar teorias, ideias, princípios, normas, pautas, hábitos, expressos em livros didáticos de história é mergulhar em um universo que vai além da obtenção da informação. É entrar em mecanismos que propiciam maneiras de pensar. Para Nascimento (2018), compreendido como consumo cultural que pode acontecer de forma

Silenciosa, disseminada, anônima, sendo que a diferenciação de leituras pode alterar o modo que essa produção se concretiza. Um texto cria novos públicos e novos usos, o mesmo texto apresentado para distintos leitores em momentos e locais diferentes pode produzir sentidos distantes um dos outros, isto é, a partilha dos mesmos bens culturais pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade, cria novas distinções capazes de apontar desvios culturais. (NASCIMENTO, 2018, p. 194)

Este estudo faz uso de fontes de natureza bibliográfica, legislação e livros didáticos de História, destinados ao Ensino Fundamental. Livros e legislação são considerados documentos, em cujas etapas de análise Antonio Chizzotti (2013) sinaliza que

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2013, p. 98).

Desta maneira, tais documentos são inseridos num processo de análise de conteúdo, destacadamente aqueles presentes nos livros didáticos que foram estudados, de onde se busca responder a problemática levantada.

De acordo com Chizzotti (2013, p. 98), a análise de conteúdo é

[...] um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

Desta forma, compreendemos e apreendemos conteúdo nas narrativas entre texto e imagens, por meio das representações, entendendo os LDs como produção cultural e intelectual. Para Araceli Serrano e Angel Zurdo (2012, p.2018), a produção cultural dos LDs pode ser compreendida do ponto de vista da cultura material, e esta é concebida como uma “composição entre objetos e imagens”, que se entrelaçam e condicionam, “os olhares do sujeito ator e receptor dessa cultura imagética” e, portanto, não é neutro e é acionado por pressupostos culturais, ideologias, estereótipos, modas, deformações profissionais, representações inconscientes, experiências e motivações.

Assim, na análise de conteúdo, haverá uma proximidade a Angel Pérez Gómez (2007), para situar como estão organizados os conteúdos de ensino em cada capítulo e seção analisada, considerando a organização das atividades quanto: a) ao ensino como transmissão cultural; b) ao ensino como treinamento de habilidades; c) ao ensino como fomento do desenvolvimento natural; d) ao ensino como produção de mudanças conceituais. Para o autor, há uma dimensão teórico-social dos conteúdos, e esta, se manifesta no tratamento científico dado ao conteúdo de ensino, no seu caráter histórico, na intenção de vínculo dos conteúdos

com a realidade entre passado e presente, a reflexão sujeito-objeto e a ressignificação do mesmo na atualidade.

No que tange à interpretação do conteúdo no LD, compreende-se os textos apresentados nos livros didáticos de história como imagem e assim será feito o uso do método para a análise, a partir dos olhares de Silvia Rivera Cusicanqui (2015), ancorado na sociologia da imagem que reconhece significados ou representações dos signos implícitos visualmente. Para a autora, o método de análise é uma oportunidade de construir uma narrativa a partir do olhar sensível que tece interpretações. Desse modo,

La sociología de la imagen considera a todas las prácticas de representación como su foco de atención; se dirige a la totalidad del mundo visual, desde la publicidad, la fotografía de prensa, el archivo de imágenes, el arte pictórico, el dibujo y el textil, además de otras representaciones más colectivas como la estructura del espacio urbano y las huellas históricas que se hacen visibles. (...) La interpretación de la realidad que propone la sociología de la imagen debe ponerlo en atenta a las conexiones de lo inmediatamente vivido". (CUSICANQUI, p.22-24, 2015)

Vale frisar que, segundo Wivian Weller e Lucélia de Moraes Braga Bassalo (2011), este método, por muito tempo, foi desvalorizado nos contextos da pesquisa qualitativa, mas vem consolidando seu espaço, em especial quando se refere à História da Civilização, uma das marcas mais antigas de vestígios que se tem e demarca o conhecimento dos povos. Para os autores aqui citados, a imagem tem uma representação que não é de uma "a realidade plasmada em uma superfície amorfa, mas que é constituída e produzida pela realidade social, que é mediadora entre o sujeito que a produz e àquele a quem se destina, logo, a imagem é considerada como um artefato cultural" (WELLER; BASSALO, p. 286, 2011).

Assim, é possível dizer, então, que a imagem exerce papel fundamental de identificação, comunicação e socialização de significados, que comunicam signos implícitos e está associada a uma representação. Auxilia a olhar a subjetividade para além do que está posto, ou seja, debruçar-se através da simbologia, encontrando o lugar destinado às mulheres negras no material em análise. Desse modo, localizando-o no tempo e espaço, as presenças ou ausências aqui proposta. Para Aline Hernandez e Helena Scarparo (2009),

O ato de ler uma imagem é um processo interpretativo resultante da interação entre leitor/a e material. Assim, temos de entender que o sentido

dado à imagem irá variar de acordo com os conhecimentos culturais de quem a interpreta, podendo ser bastante universal dentro de uma cultura dada, mas idiossincrática em outra (HERANDEZ; SCARPARO, p. 62, 2009)

De tal maneira, o olhar interpretativo da imagem vai tecendo novos sentidos e significados por parte de quem a observa e constrói a narrativa que está associada à representação social e mental, tanto por parte de quem produz, quanto de quem visualiza e a interpreta.

É importante considerar que para Weller e Bassalo (p. 285, 2011), há um sentido além do visual e anunciam um ponto de vista quando dizem - “mais do que palavras, as imagens produzem sentimentos, identificação, favorecem lembranças, disparam a imaginação, a introspecção, entendimentos, anunciam ou denunciam uma realidade, evocam memórias pessoais e visões de mundo”.

Desse modo, Silvia Cusicanqui (p. 21, 2015) amplia o olhar para aquilo que se propõe à metodologia de análise e aponta que o método

Supone una desfamiliarización, una toma de distancia con lo archiconocido, con la inmediatez de la rutina e el hábito. (...) observa aquello em lo que ya de hecho participa; la participación no es un instrumento al servicio de la observación sino su presupuesto, aunque se hace necessário problematizarla em su colonialismo/elitismo inconsciente.

Para a autora, a sociologia da imagem se apresenta como uma narrativa, uma síntese entre a imagem e o texto, construindo a partir de um método, um modo de comunicar o vivido.

Nesta escolha, tendo em vista a quantidade numerosa de obras aprovadas pelo PNLD, procura-se considerar duas editoras que estão desde o início do programa e com critério de seleção, as de maior percentual de exemplares em circulação nos sistemas de ensino. No que diz respeito à escolha das editoras, é importante frisar que a seleção foi entre as dez (10) instituições participantes do PNLD, considerando a presença, desde sua constituição e depois, as que tiveram maior número de exemplares veiculados no país nos anos de 2005 e 2014. Deste modo, foi elaborado o quadro a seguir, que comunica o desdobramento do trabalho e sua análise.

Quadro 1: Listagem das obras selecionadas para a análise da pesquisa

Ano	Editora	Coleção	Autor/es	Serie/ ano	Capítulos selecionados	Capítulos Específicos da análise
2005	FTD	História em Documento	Joelza Ester Domingues	5ª	1, 2,3, 6, 16, 19 e 20	Nenhum capítulo mapeado
				6ª	3, 15, 16, 17, 18, 19	15, 17, 18, 19
				7ª	5, 7), 7, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19	5, 7, 10, 11, 13, 14, 17, 19
				8ª	2, 3, 5, 6, 10, 11, 12,14, 15, 18, 19	2, 3, 6, 14, 19
2005	ÁTICA	História e Vida Integrada	Claudino Piletti Nelson Piletti	5ª	1	Nenhum capítulo mapeado
				6ª	15,16	15, 16
				7ª	2, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22	3, 5, 11, 12, 13, 20
				8ª	1, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 18, 20	3, 10, 12, 20
2014	FTD	História em Documento – edição reformulada	Joelza Ester Domingues	6º	1,2,3, 6, 7	Nenhum capítulo mapeado
				7º	3, 5, 16, 18, 19, 20	5, 16, 19, 20
				8º	3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 19	7, 9, 10, 11, 12, 16, 17
				9º	2, 3, 5, 17, 19, 20	2, 3, 17, 19, 20
2014	ÁTICA	História e Vida Integrada – 5ª edição	Nelson Piletti Claudino Piletti Thiago Tremonte de Lemos	6º	1,2, 3), 4, 5, 7,8, 11, 19	Nenhum capítulo mapeado
				7º	12, 18, 19, 20	12, 19
				8º	1, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21	2, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 21
				9º	5, 8, 10, 11, 20	10, 20

Fonte: Quadro organizado pela autora, Portal FNDE, Guia livros didáticos PNLD, período 2005 e 2014.

As editoras selecionadas foram FTD e ÁTICA. Compreendendo a dimensão das coleções, entende-se que a análise compreenderá a seleção de capítulos que dialogam com o objeto desta tese. Vale considerar que essas editoras possuíam mais de uma coleção aprovada em cada edição. No quadro 1, foram distribuídas as duas (2) coleções e o mapeamento dos capítulos ao quais há, no que tange ao objeto de estudo deste trabalho e à seleção dos que com efeitos, abordarão a temática em pauta.

A partir da análise dos livros didáticos de história aprovados pelo PNLD, o direcionamento segue para as duas editoras que estão no escopo das dez editoras com mais publicações ao longo da história deste. O foco está nas ausências/presenças da representação de Mulheres Negras por meio das narrativas apresentadas do LD deste programa⁷.

Nessa etapa de análise, foi utilizada como categoria, ausências e presenças, a partir de indicadores construídos dentro de duas dimensões, sendo uma temática e a outra curricular, com desdobramentos em subdimensões: conteúdos; textos; linguagem; gravuras e atividades pedagógicas, conforme matriz de análise elaboradora (anexo 1). Assim, a dimensão temática contempla a análise de considerações, concepções, finalidades, princípios e elementos histórico-contextuais. E a dimensão curricular, como categoria analítica, que contempla elementos teóricos, pedagógicos e metodológicos de ensino, entre outros.

Esta pesquisa também utiliza como referência, o Memorial do PNLD⁸, um portal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que criou um repositório com as obras aprovadas ao longo da história do Programa.

Com efeito, são elencados alguns dos conceitos chaves para o entendimento das relações estabelecidas acerca da diversidade étnica-negra, tratados na dissertação de mestrado e que, no presente estudo, são retomados e ampliados. São eles: raça e etnia; identidade negra; racismo e preconceito racial; discriminação; feminismo negro.

a.). Raça e Etnia

Parte de um conceito atribuído originalmente no campo das ciências naturais em uma relação intimamente ligada à expressão “raça”, que aparece como um dos primeiros conceitos utilizados no período da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), usado para “justificar a suposta supremacia dos brancos e arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branca) sobre outros grupos” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175) e amplia, a partir da luta histórica, desencadeando reflexões como

⁷ Ao longo do PNLD foram distribuídos até 2020 mais de 20.881.457,35, sendo em média 15% produzidos pelas editoras, FTD e Ática.

⁸ Os Livros Didáticos analisados são do acervo do PNLD e apresentam em todas as suas páginas uma marca d'água o que dificulta a visualização em algumas imagens.

um sujeito social e político, em que as questões biológicas não limitam suas características e personalidade.

Para Marcio Mucedula Aguiar (2007), o termo raça, na perspectiva da sociologia, é uma construção social, já que biologicamente a concepção de raça não se sustenta para discutir as diferenças enquanto indivíduos, porém na esfera social, as pessoas são classificadas pela raça e isso carrega significados simbólicos e estigmatizados. Por exemplo, raça é considerado um dos fatores determinantes no preenchimento das posições na estrutura de classes, bem como nos âmbitos políticos, sociais e econômicos.

Schwarzc (1993) traz como referência, o aparecimento do debate sobre à representatividade conceitual desde o final do século XVIII no Brasil e este ainda é visto como um assunto ainda não resolvido e que se torna emergente, tendo em vista a composição da população brasileira e as questões sociais cotidianas em que a cor é pano de fundo e reverbera em ações de não reconhecimento e desvalorização da cultura negra. Por exemplo, o preconceito com as práticas religiosas, como é o caso do Candomblé, a arte da capoeira e o RAP, o simbolismo da mulher negra como desejo sexual, a referência dos rituais de manifestação cultural resumido em linhas de folclore, dentre outros.

No contexto destas discussões, Schwarzc (1993) afirma que o século XVIII foi marcante, como tempo que imprimiram visões que defendiam, de um lado, o movimento humanista, que naturalizava a igualdade humana e, de outro, a existência de uma visão de diferenças básicas existentes entre os homens.

Para Schwarzc (1993), entender as teorias racistas vivenciadas neste período, passa pelo imperativo de situar os momentos históricos que estiveram presentes no cenário brasileiro a partir de 1870, com a introdução de pensamentos como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo, em que o surgimento de indagações sobre as diferenças humanas, tornam-se elementos centrais na compreensão da humanidade. Isso, partindo de objeto filosófico para objeto científico, buscando, desse modo, uma resposta nos estudos da Física e Biologia, modelos explicativos da existência humana e seus comportamentos, gerando “concepções” sustentadas pelo determinismo biológico, ou condições climáticas para explicar diferenças morais, psicológicas e intelectuais e defender a ideia da raça pura, pois a “mistura das raças” tendia a ser degenerada, o que é identificado

como “racismo científico” por alguns autores, como Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues.

No século XIX foram estabelecidas correlações no tocante às questões anunciadas sobre o patrimônio genético, às aptidões intelectuais e às inclinações morais. De acordo com Schwarcz (1993), é neste século que o termo “raça” é amplamente introduzido na literatura e emplaca a ideia da existência de heranças físicas entre os diversos grupos humanos, ocasionando diferenças geográficas e a variação da cor da pele, e numa segunda subdivisão de categorias, surgem os mistos, físicos e culturais.

Com o passar do tempo e a ampliação de compreensões sobre direitos sociais e políticos, o Movimento Negro tem tido papel importante como constituinte de saberes acumulados, de segmento que se forma na relação de dentro para fora e que visa garantir permanente debate e desenvolvimento de ações, em busca de tornar objetivos conceitos que se contrapõem àquelas ideias historicamente construídas, as quais muitas delas permanecem.

Acerca daquele conceito é possível perceber dois campos distintos, em que um grupo define, a partir da biologia, ancorado na corrente eugenista, que defendia práticas de controle de reprodução para o extermínio de grupos étnicos. E outro no campo da sociologia, entendendo o homem como sujeito social e cultural. Afere-se, intrinsecamente, que a opção pela vertente também corrobora a concepção de sujeito, sociedade e mundo, assumida por pesquisadores como Vera Regina Beltrão Marques (1994), José Gonçalves Gondra (2008), Heloisa Helena Pimenta Rocha (2018). Todavia, entende-se que o campo constituído biologicamente, a partir de um olhar, em grande medida, sustentado pelo branqueamento, deu condições de problematizar a questão, do ponto de vista antropológico e social, combatendo teorias hegemônicas.

De acordo com Gondra (2003, p. 544), o pensamento veiculado pela ciência médica no século XIX foi uma tentativa de instituir junto à sociedade, a ideia da construção de uma ordem “civilizada”, um modelo criado, moldado e defendido por médicos, cuja estratégia era vincular a crença no poder quase mágico da razão, magia esta, que levaria à “superação da ignorância, da degeneração e da heterogeneidade social” e, neste sentido, a educação também foi alvo desta corrente, sustentada pela utopia de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea.

Marques (1994) e Rocha (2018) também colaboram com a discussão em questão e acenam que essa onda entra nas relações sociais, assumindo uma ideologia, quase uma religião, sendo defendida com uma ideia de progresso, contida na nova “missão”, valorizar a capacidade do ser humano usar a razão para, desse modo, assumir a direção de sua vida social, entendendo a eugenia e seus preceitos, em especial pelos médicos, como uma missão educativa e de transformação social, assim, a educação incorpora neste período, tais ideais.

Para Antônio Sergio Guimarães (1999) as tendências apresentadas são uma dualidade de pensamento ideológico, que estão ancoradas em duas categorias, uma científica e a outra, do mundo real e vem sendo percebida historicamente por localizar os campos de defesa amplamente posicionados, na biologia e outro na sociologia. Todavia, a segregação imposta por tais vertentes provoca uma relação conflituosa, em que a desconstrução de uma e construção a partir do fortalecimento político e social necessita ser tratado da base, da formação inicial do sujeito.

Segundo o referido autor,

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p 9)

Para Stuart Hall (2003), o termo raça é uma construção política e social. Segundo o autor, ela é uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão. O autor destaca que, por muitos anos, o termo raça foi utilizado como forma classificatória, excludente e muito questionada pelos movimentos sociais que, desde seu surgimento, têm combatido a discriminação e lutado por uma liberdade legítima, por entender que se não houver posicionamento, há também abertura de espaço para a violência racista de forma estrutural.

Estudiosos como Nilma Lino Gomes (2012), Fernanda Lopes (2008), Kabengele Munanga (2006), que são pesquisadores da temática e se formaram no movimento negro, têm suas produções intelectuais ancoradas na dimensão social

e política e vêm trazendo reflexões sobre a importância de uma educação na superação do racismo. Neste enredo, é curioso perceber que a discriminação presente na sociedade não se dá apenas por questões culturais, mas também físicas, corroborando para que militantes nesta questão utilizem o conceito ressignificado de raça, ao se reportarem à realidade do negro brasileiro, provocando assim, recusa ao sentido biológico de raça, dando real sentido ao político e identitário.

Nesta composição, Gomes (2012) ressalta um aspecto importante e aprendido pelo movimento social de que é preciso compreender o contexto, o tempo histórico. O que se quer dizer quando se fala de raça, quem fala e quando fala, pois há complexidade nas relações travadas entre negros e brancos no Brasil, haja vista que o processo de opressão/escravização vivido no período colonial sofreu reconfigurações *a posteriori*.

Para tanto, é importante frisar que o presente estudo opta por um olhar, além de histórico, sócio/antropológico. Dialoga com o conceito utilizado por Gomes (2005), para quem o termo raça, se dá como um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. “É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (GOMES, 2005, p. 49).

A desconstrução do conceito naturalizado de raça pela ciência não impede a ocorrência do racismo, uma vez que ele está intrinsecamente arraigado na nossa sociedade. O racismo pode ser compreendido como

...um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos ou inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial. (MUNANGA, 2006, p. 179)

No entanto, as discussões provocadas pela sociologia, acerca de tais entendimentos, desencadearam olhar mais aguçado para a questão étnica, haja vista que biologicamente falando, de acordo com estudiosos da área, rompe com a concepção eugenista de que não existe raças humanas. Assim, tal conceito representa uma realidade social, desde que se remeta a uma organização perceptiva comum de referências à diversidade humana.

Todavia, com a intencionalidade de superar o conceito de raça, o termo etnia passou a ser utilizado para designar as diversidades entre os povos, portanto, não define os povos por características herdadas biologicamente, mas sim, as construídas por processos históricos e culturais. Para pesquisadores como Munanga (2003), Gomes (2000) e Silva (2000), que partilham de tal entendimento, a denominação se amplia para a etnia em que é vista como

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

Ellis Cashmore (2000), assim como Walter Praxedes (2005), compreendem que a palavra “etnia” foi criada em 1896 pelo francês Vacher de Lapouge, para definir o sentimento de vínculo afetivo, o compartilhamento das crenças e costumes da vida comunitária, o repassar de uma geração à outra, de suas origens e ancestralidade entre indivíduos, em seu pertencimento de uma raça, de uma nação.

Nas reflexões de Gomes (2012) acerca do assunto, a autora frisa que a retomada do debate sobre raça é uma posição política e um movimento estratégico, utilizado para desvendar os caminhos da construção social acerca da diferença que se transformou em desigualdade e tem fortalecido os movimentos que combatem o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

b.). Identidade Negra

Na linha da apropriação conceitual acerca da identidade, é possível aproximação com as ideias de Tomaz Tadeu da Silva (2000), que defende ser uma construção social estabelecida pelo sujeito e as suas relações. Um movimento mutável que se constitui a partir do meio em que vive, dando sentidos e significados, em especial para os aspectos culturais como forma de reconhecimento e semelhança.

Desse modo, Jonathan Rutherford (1990), diz que

A identidade marca a conjuntura do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos. ‘Cada indivíduo é a síntese não apenas de suas relações atuais, mas da história destas relações. Ele é um resumo do passado.’ Fazendo assim, que nossas

identidades possam apenas ser entendidas dentro do contexto desta articulação, na interseção das nossas vidas diárias com as relações de subordinação e dominação econômica e social⁹ (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20, tradução nossa)

Para tanto, essa ideia macro se articula com a constituição da “identidade negra” no que tange ao processo estabelecido, que perpassa pela história com seus pares, dando significado ao seu eu e gerando posicionamentos *do status* de “quem sou” na sociedade e no mundo. Sansone (2003), argumenta:

A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente. Branco e negro existem, em larga medida, em relação um aos outros; as “diferenças” entre negros e brancos variam conforme o contexto e precisam ser definidas em relação a sistemas nacionais específicos e a hierarquias globais de poder, que foram legitimados em termos raciais e que legitimam os termos raciais (SANSONE, 2003, p. 24).

Vale destacar que a construção da “identidade negra” no Brasil, em grande medida, tem caminhado por trilhas dolorosas, haja vista que o racismo impacta diretamente no processo de tomada de consciência do ser negro, pois ele exerce um poder, sobremaneira, na capacidade de inferiorizar o outro e a escola não tem sido facilitadora, em especial nas comunidades afrodescendentes, em que não há política educacional bem definida e o padrão de ensino tende a negar as origens do povo negro. Nilma Lino Gomes (2003) acena:

O entendimento desse contexto revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural. E que esse campo, também, ao considerar tal diversidade, deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que os negros constroem suas identidades (GOMES, 2003, p.169).

Desta forma, pode-se dizer que a “identidade” enquanto categoria social, revelada na manifestação do “ser” sujeito, é um processo inacabado, em construção e que é produzida no âmbito das relações sociais e das disputas de poder, constituindo-se por intermédio da tomada de consciência entre a diferença e a subjetividade, em contraste com o outro, pressupondo, a alteridade. Para Elisa Larkin Nascimento (2003), “o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros”, sendo sempre construída em uma relação de interação e de

⁹ Tradução realizada do livro *The Third Space. Interview with Homi Bhabha*. In: Ders. (Hg): **Identity: Community, Culture, Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990.

diálogo com o outro, ou com os outros.

Sobre a negritude, Gomes (2005, p.43) argumenta que identidade negra é “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Assim, a partir da compreensão da identidade étnica que se constrói a identidade negra, uma relação de dentro para fora, de autoconhecimento e conhecimento da sua história. Para a autora, se faz necessário compreender que

a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005b, p.43).

Por conseguinte, é de se entender que a escola, enquanto espaço público e da socialização, pode ser um lugar do respeito pela diferença e valorização cultural, corroborando assim, na construção da identidade que perpassa também por uma construção coletiva. Nei Lopes (2006, p. 76) ajuda a ampliar o entendimento quando diz “identidade é a convicção que um indivíduo tem de pertencer a um determinado grupo social, convicção essa, adquirida a partir das afinidades culturais, históricas, linguísticas etc.”

Nesta linha de pensamento é importante frisar que a afirmação da diversidade negra marca substancialmente a “identidade” assumida. Assim, compreende-se que “identidade” é, portanto, um processo de transformação e progressão em curso contínuo e, segundo Hall (2000), ela também é um ato de poder.

Nessa perspectiva, ao falar de identidade não é possível ignorar a relação de representatividade, tendo em vista que a construção se dá ora individual, ora na e pela coletividade. Desta forma, Hall (2000) traz a importância da representatividade em se conectar na constituição do ser que tem sua identidade como marca. Assim, se faz importante compreender que ela é

o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido

fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra (HALL, 2000, p. 103)

Desta forma, a identidade negra se constitui da subjetividade enquanto sujeito, negro, dotado de uma história e que se constrói no seio de suas relações sociais. Assim,

A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio de sua própria experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade, aprendidas na sua interação com outros. A identidade coletiva pode ser entendida como o conjunto de referenciais que regem os interrelacionamentos dos integrantes de uma sociedade ou como o complexo de referenciais que diferenciam o grupo e seus componentes dos "outros", grupos e seus membros, que compõem o restante da sociedade (NASCIMENTO, 2003, p. 31).

Portanto, a construção identitária perpassa pela apropriação do ser em sociedade e suas experiências, em grande medida, coletivas, que corrobora para o seu (re) conhecimento enquanto sujeito.

c). Preconceito e Racismo

No que tange às questões relacionadas ao preconceito racial, é possível observar, que este tem se constituído na sociedade através das opiniões preestabelecidas, em grande média, impostas pelo meio, tempo vivido e pela educação. Maria Aparecida da Silva Bento (2000), concebe o preconceito como

Uma espécie de ideia preconcebida, acompanhada de sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro. Além disso, é algo como uma predisposição que não necessariamente resulta em ação, em prática (BENTO, 2000, p. 36)

Zilá Bernd (1994) diz que o indivíduo preconceituoso é o sujeito que não aceita diversidade de opiniões, por isso não dialoga com a visão que é diferente da sua. A autora reitera que o preconceito como atitude não é inato, é aprendido socialmente, por meio das relações sociais estabelecidas ao longo de sua história, que se dá na socialização com a família, vizinhança, escola, igreja e tantas outras.

O preconceito racial, por sua vez, se constitui no “julgamento negativo e prévio que os membros de uma ‘raça’ constroem, um em relação ao outro”. (MUNANGA, 2006, p. 181). Para Fanon (2008, p.30), o preconceito se relaciona de tal forma com o racismo, que impõe desvios existenciais e aponta como exemplo “aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco”. Por outro lado, a discriminação racial, apesar das semelhanças com o preconceito racial, possui significativa diferença, pois implica na ação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas contra outra pessoa, ou grupo de pessoas. No entanto, ambos os movimentos interferem na constituição das relações e o fator intolerância acaba ganhando tonalidade na sociedade.

Assim, estabelecendo relação com a escola, Munanga (2001) tece uma linha de pensamento em que para ele:

...o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001, p 8).

Na conjuntura de uma sociedade multicultural como a brasileira, entende-se que o preconceito racial é revelador da existência de um sistema social racista, possuidor de mecanismos que fortalecem as desigualdades raciais.

Vale frisar que a ação praticada a partir do preconceito torna-se um ato de racismo, responsável pelo exercício de uma atitude criminosa e reconhecida por tal na Constituição Federal de 1988.

Tratar do termo racismo em uma sociedade que se diz viver em uma “democracia racial”, que ao longo da história vem sendo defendida por muitos autores como um mito, haja vista que na prática é questionada, não é uma questão fácil. O tema é complexo e polêmico. Um “mal” da sociedade que nega a diversidade. Talvez a não consciência da dimensão social e política do posicionamento racista diminui a capacidade de mudança para uma postura antirracista. Fanon (2008, p.28) entende como uma necessidade de “desalienação do negro, (...) uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais”.

Para Vera Neusa Lopes (2005), se referindo a países que contém práticas desse tipo,

O racismo nesses países apresenta dois pontos nevrálgicos: 1. o ideal do branqueamento ou embranqueamento e 2. a concepção desenvolvida por elites políticas sobre a harmonia e a tolerância raciais e sobre a ausência de preconceito e discriminação baseados nas raças – a propalada democracia racial. (LOPES, 2005, p.47)

Gerard Durozoi e André Roussel (1993, p. 120) corroboram com a discussão e ampliam a perspectiva de reflexão quanto à constituição, a partir do simbolismo abstrato e o localiza como uma

Doutrina ou crença preconceituosa admitindo e afirmando a desigualdade das raças humanas (consideradas independentemente dos cruzamentos, pois a identifica com etnia ou comunidade de cultura) e que, na prática, não só defende a existência de raças superiores “puras”, mas se manifesta por atitudes ou comportamentos estereotipados de xenofobia individual e coletiva. Ao pregar a inferioridade racial, constitui uma perversidade moral. No séc. XIX, as ideias racistas buscaram uma fundamentação científica (Gobineau). Encontraram um terreno favorável sob o regime nazista. Longe de exprimirem uma verdade científica, apoiam-se em ilusórias diferenças biológicas. (DUROZOI; ROUSSEL, 1993, p. 120)

Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998), o racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos. Gomes (2012) reitera, dizendo que o racismo nada mais é do que um comportamento. Uma ação provocada por um sentimento de aversão, ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável, como por exemplo, cor da pele, tipo de cabelo, dentre outros. Segundo a autora, existem duas formas que se manifestam: individual e institucional. Na forma individual, este acontece por meio de atos discriminatórios, empreendidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos.

Para Schucman (2014, p.86), para além dos argumentos que sistema do racismo impera, é importante diferenciar o racismo individual e o institucional, em que o primeiro está associado às atitudes individuais de discriminação inscritos raciais, feitos nas práticas individuais e o segundo, se configura por meio de mecanismos de discriminação inscritos no corpo da estrutura, mesmo sem a intenção dos indivíduos praticarem o ato de discriminar.

Partindo de tais perspectivas, muitos pesquisadores consideram o racismo um fenômeno social, reconhecido como um princípio da colonização, entre eles Alex Callinicos (2005), para quem:

O racismo é tão antigo quanto a natureza humana, e em consequência não poderia ser eliminado. Pelo contrário, o racismo tal como o conhecemos hoje desenvolveu-se nos séculos 17 e 18 para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do 'Novo Mundo' que foram fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. As suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo. (CALLINICOS, 2005, p.08)

Ele nasce no Brasil associado à escravidão. Segundo Luciana Jaccoud (2008), é após a abolição que se estrutura, como discurso com bases nas teses de inferioridade biológica do negro, fomentando a implementação de projetos como o de branqueamento da sociedade até os anos 30 do século XX no país, mas tal ideologia seguiu até os últimos anos do referido século.

Vale ressaltar que o racismo é um “mal” que sempre esteve presente na sociedade, desde o surgimento da civilização. A ideia de existência de raças superiores e inferiores deu sustentação para tal prática, que é percebida ainda hoje.

Para alguns pesquisadores como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques D'Adesky (2002), o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade. Este fenômeno não pode ser analisado isoladamente, necessita de contextualização, pois ele se manifesta no âmbito da dinâmica das classes sociais.

Para Bell Hooks (2019), o racismo e a supremacia branca só terão um fim se houver mudança fundamental em todas as esferas da Cultura, caso contrário, continuará em uma manutenção de um sistema colonizador, em que a cultura do “homem branco” prevalece no cotidiano. Desse modo, Gomes (1995), na tentativa de romper com tais bases estruturais, a partir de descolonizar os olhares, argumenta:

Falar em relações raciais, de gênero e de classe, discutir as lutas da comunidade e das mulheres negras e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social. Significa, também, a ampliação das análises sobre gênero, raça e classe que extrapole essa divisão rígida entre as mesmas. Na realidade social essas três categorias estão intimamente ligadas. Porém, elas não dão conta por si só de explicar a totalidade da vida social. É preciso discuti-las juntamente com outras dimensões presentes no processo de formação humana como a idade, a religião, a cultura, entre outros (GOMES, 1995, p.35)

A autora acena para um movimento de valorização do protagonismo feminino negro, comunicando em tais espaços, aprendizagens decoloniais, sustentadas por uma pedagogia de (re) existência, alinhadas à descolonialidade. Desse modo, gerando novos conhecimentos e possibilidades no campo educacional, oriundas dos movimentos sociais. É importante frisar que o movimento de mulheres negras vem, desde a sua constituição, produzindo conhecimentos, saberes que evidenciam problematizações e estas buscam reverberar na educação, em uma prática mais acolhedora e menos excludente, em um projeto de superação do racismo.

Assim, Cavalleiro (2005), afirma:

O melhor entendimento do racismo no cotidiano possibilitará a inserção social igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Neste cenário, a educação assume um lugar importante, é por meio dela que a sociedade pode discutir e repensar a presença do racismo nos dias atuais, seu significado e implicações, acreditando que a conscientização é o caminho para combatê-lo.

No cenário em que vivemos, o racismo é um fator preocupante e, apesar de, no discurso, ser anunciado o seu enfrentamento, há ainda muitas dificuldades em superá-lo; uma vez que ele nada mais é do que uma “ideologia” que prega a ideia da existência de raças e que umas são superiores e outras inferiores. Essa ação, contudo, faz brotar o preconceito racial contra pessoas de raças tidas como inferiores, provocando uma baixa autoestima, a não afirmação de sua identidade, uma não satisfação consigo mesmo e o próprio racismo.

d.). Discriminação: gênero, raça e classe

Ao longo da história da humanidade, é possível perceber aspectos que dão materialidade para o ato de discriminar, que se constitui como efeito de reação ao julgamento perante às diferenças, independente da nação. Renata Caetano

Romanelli e Wagner Saraiva Ferreira Lambruger Boechat (2018), concebem que a discriminação tem permeado a história da sociedade brasileira, onde suas origens são marcadas por contextos e fases evolutivas.

Na contemporaneidade, é percebido que as práticas discriminatórias têm se tornado mais evidentes, porque, em grande medida, têm o reconhecimento como violação de direitos e podem ser amparadas legalmente como um crime. Todavia, esta posição requer denúncia.

O termo discriminação nos remete à ideia de exclusão e à diferença. Para Ricardo Paes de Barros e Rosane Mendonça (1996), sua definição está ancorada no campo sociológico e refere-se a este conceito como um

tratamento desigual de indivíduos com iguais características baseado no grupo classe ou categoria a que pertencem e constitui-se num evidente desvio do ideal de igualdade de oportunidade. Consequentemente discriminação será sempre uma fonte de preocupação social em geral com efeitos sobre o nível de bem-estar da sociedade. (BARROS; MENDONÇA, 1996, p. 193)

Nesta mesma linha, segue a convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo decreto 65.810/69 quando diz que

A discriminação racial é a distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (ONU, 1969, p.1)

Vale pontuar que a discriminação consiste em diferenciar e excluir um sujeito por sua diversidade e isso vem se intensificando, por exemplo, quando há intersecção entre raça e gênero.

Considerando os documentos que regem os direitos, o Estatuto da Igualdade Racial (2010, p.1) utiliza como concepção de discriminação, o efeito de dificultar ou impedir o reconhecimento e/ou exercício, em bases de igualdade, aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais nos campos social, político, econômico, cultural ou qualquer outra área da vida pública.

De acordo com os dados do IBGE/Pnad (2009) divulgados no documento “Retratos das Desigualdades Gênero e Raça”, aproximadamente 2.530.420 pessoas neste ano sofreram agressão física e destas, 1.082.716 foram mulheres,

o que equivale a 42,7%, essas vítimas de violência. Ao isolarmos o número correspondente à quantidade de denúncias referentes à violência contra as mulheres negras, chega-se a 608.470, o que equivale a quase ¼ das agressões registradas. Diante deste dado, entendemos que a discriminação, dentre outros fatores, tem influenciado significativamente nas práticas de violência contra mulheres e negras neste país.

Abordar a discriminação como conceito é abrir oportunidade de pensamento, que corrobora com a reflexão quanto ao poder simbólico, imbricado sob a representação à qual a mulher negra é submetida, discriminação dupla, sendo por raça e também por ser mulher.

Nelson Joaquin (2006) aborda a questão da discriminação a partir do prisma da legalidade e utiliza a garantia da igualdade como dispositivo e diz que:

A discriminação [...] está em foro Constitucional [...] sujeito à pena de reclusão (art. 5º) [...]. Para o direito penal brasileiro, a prática da discriminação e preconceito por raça, etnia, cor, religião ou procedência nacional consiste em delito previsto na lei 7.716/89, alterada pela lei 9.459/97. Segundo art. 140, parágrafo terceiro do Código Penal: Se a injúria utilizar elementos relacionados à raça, cor, etnia, religião ou origem, a pena é de reclusão, pena é de reclusão de 1(um) a 3(três) anos e multa. De acordo com a intenção da lei nova, chamar alguém de judeu, pretão, negão, crioulo, miserável, preto, fanático religioso, pobretão, etc., desde que com intenção ou vontade de lhe ofender a honra e a dignidade relacionada com a cor, religião, raça ou etnia, sujeita o autor a uma pena prevista na lei pena. Da mesma forma a prática da discriminação constitui-se, em matéria civil (art. 186 do Código Civil) um ato ilícito praticado em desacordo com a ordem jurídica, violando direito subjetivo individual. Causa dano à vítima comete ato ilícito, criando o dever de repará-lo [...]. A discriminação racial ocorre com a manifestação exteriorizada do preconceito". (JOAQUIM, 2006, p.1).

Desta forma, entende-se que a discriminação é um fato que está posto no sistema social. Interfere nas esferas da saúde emocional, da condição de pobreza e, sobremaneira, no bem-estar. Nesta posição também há conexão entre o ato e o efeito deste, ou seja, o preconceito e o racismo, o que, juntos, promovem interseccionalidade entre raça e a condição, neste caso de ser mulher. Por conseguinte, atua na efetividade da ação. Pode-se dizer que a discriminação por intermédio do preconceito é a materialização do racismo, manifestada numa conduta que viola direitos, com base em critérios injustificáveis e injustos. A partir das ideias de Nelson Joaquim, é possível perceber, no quadro 2, adiante, a inter-relação entre os conceitos abordados até aqui.

Quadro 2: Relação termos e descritores no campo étnico-racial

Termos	Descritor
Preconceito	É um julgamento prévio ou pré-julgamento de uma pessoa com base em estereótipos, ou seja, simples carimbo. Trata-se de atitudes negativas, desfavoráveis, para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas [...]. A atitude resulta de processos internos do portador [...].
Racismo	É uma doutrina ou ideologia que defende a existência de hierarquia entre grupos humanos, ou seja, algumas raças são superiores a outras, assim os superiores teriam o direito de explorar e dominar os inferiores. [...] trata-se de um equívoco, pois além das dificuldades de definir uma raça pura, não existem raças superiores, e sim culturas e valores diferentes.
Discriminação	Diferentemente do preconceito, a discriminação depende de uma conduta ou ato (ação ou omissão), que resulta em violação de direitos com base na raça, sexo, idade, estado civil, deficiência física ou mental, opção religiosa e outros.

Fonte: Quadro elaborado a partir de Joaquim (2006, p.1)

Os meios de comunicação veiculam situações discriminatórias. Exemplo bastante debatido e que tomou repercussão nacional, foi caso da apresentadora Maria Julia Coutinho, conhecida como Maju, que recebeu em sua rede social mensagens ofensivas, de conteúdos racistas e que, ao mesmo tempo, provocou, a parte de seus seguidores, reação em defesa dela e contra o racismo, colocando em pauta a discussão desta temática. Outras também foram registradas, como atrizes de televisão negras, cantoras, escritoras que são ofendidas em sua negritude brasileira, com tantas situações presentes no cotidiano e que, em grande medida, não são publicadas. Por conseguinte, não é possível deixar de apresentar outra perspectiva, do ponto de vista da mobilização em prol de uma causa, que está relacionada às ações de racismo e preconceito, que aproxima grupos e fortalece a causa, ou seja, mobiliza coletivos que são sensibilizados e se identificam, surgindo assim, campanhas nas redes sociais, por exemplo, contra o “feminicídio”, “Vidas Negras Importam” e etc.

Desta forma, não dá para dizer que se vive em um país sem preconceito e racismo, como o idealizado por Gilberto Freire (1998), quando conceitua a democracia racial brasileira e o torna um mito. O que reafirma a ideia de que nunca existiu uma democracia racial e, muito menos, de gênero em nosso país. Para Carlos Hasenbalg (1979),

O preconceito e a discriminação racial apareceram no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a destruição do escravismo não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, mas é interpretada como um fenômeno de

atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural. (HASENBALG, 1979, p.73)

Segundo Lopes (2005), a discriminação é a supervalorização de determinadas culturas em relação a outras. Do ponto de vista daquele que discrimina com base em preconceito à ideia de que ele, o discriminador, é o melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia.

e.). Feminismo Negro

A constituição do termo feminismo aparece no mundo ocidental na virada do século XVIII para o século XIX, em meio aos acontecimentos da Revolução Francesa e vai ganhando novos contornos com o tempo. Vale frisar que a concepção criada neste contexto revolucionário, segundo Eunice Léa de Moraes (2021), era sustentada por uma ideologia de feminismo hegemônico, branco, europeu, um modelo que representava as indignações elitistas de mulheres com poderes econômicos, mas desfavoráveis ao poder masculino, uma relação construída, historicamente, no âmbito das relações sociais, pela dominação.

No Brasil, o debate relacionado ao feminismo, tem como bases as questões de gênero e sua diversidade tem como marco o período a partir de 1970 e ganha maior repercussão pós ditadura militar, período de opressão, o que acarretou um movimento intenso de perseguições políticas e também contra a liberdade sexual. Essa pauta emerge em um sentido sociológico e político e adentra o movimento social, se conectando com a luta em favor da vida e contra a violência, fortalecendo um apelo em prol de um reconhecimento social, pela visibilidade e pelo respeito das diversidades sexuais e de gênero. Para Hooks (2019), ninguém nasce mulher ou homem, nos tornamos, construímos uma identidade a partir da relação social que transita pela autopercepção enquanto sujeito.

Nesta trama, é importante situar que o movimento feminista negro nasce a partir da contraposição dentro do movimento feminista. O não reconhecimento como parte constrói e formula o grupo reconhecido como feminismo negro, que coloca em pauta a luta pelo respeito e igualdade na diferença por oportunidades, pois as mulheres negras, de acordo com Hooks (2019, p.45), “estão numa posição

peculiar na sociedade, não apenas por estar na base da pirâmide ocupacional, mas porque seu eu, é inferior ao de qualquer outro grupo”.

É possível perceber que o movimento feminino negro avança em oposição às concepções do movimento feminino hegemônico branco e ganha destaque quanto às pautas reivindicatórias, à medida que aumenta a pobreza feminina e negra, a violência doméstica e o genocídio da juventude negra no mundo. Assim, pensar no movimento feminino negro é romper com a divisão marcada por uma sociedade desigual. Para Djamila Ribeiro (2021, p. 16), a sociedade é convidada pelo movimento negro a pensar em novos marcos civilizatórios, em um novo modelo de sociedade, colocando as mulheres negras na condição de sujeitos ativos, que resistem e reexistem.

Para Lélia Gonzalez (1979), a mulher negra sofre uma tripla opressão, de raça, gênero e classe social e afirma: “ser mulher negra no Brasil, (...) é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (GONZALEZ, 1979, p.44).

Assim, o movimento feminino negro, antes de ser constituído, lutava em prol dos anseios desse movimento e tinha suas pautas, de acordo com Patrícia Collins (2019), em grande medida, fortalecidas pela causa de mulheres negras geradoras de práticas alternativas, que promoviam o empoderamento do grupo contra as injustiças. Estas não se sentiam reconhecidas pelo coletivo como protagonistas, havia ausências de sentimento de pertença, o que favorecia a discriminação velada. Em concordância com as afirmações de Collins, Hooks (2019), argumenta, que o preconceito pela cor é marcado mesmo dentro do movimento feminista, e reitera

o feminismo nunca foi protagonizado pelas mulheres que mais sofrem opressão, (...) que são diariamente subjugadas, mental, física e espiritualmente – mulheres sem o poder de mudar suas condições de vida. Elas formam uma maioria silenciada. (HOOKS, 2019, p.27)

Todavia, Hooks (2019) chama atenção para o compromisso e a responsabilidade que o movimento negro assume como uma das frentes mais poderosas de luta por justiça social no mundo.

Para Moraes (2021, p. 77), o pensamento negro “não só produz e valida conhecimentos subjugados que refletem as diversas temáticas, (...) como também

articula as categorias de gênero, raça, etnia, sexualidade e tantas outras, em torno da opressão e da resistência”.

Assim, o século XXI aponta para o crescimento das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil e se conecta com as questões de gênero, simbolizando a necessidade e importância em lutar contra as desigualdades, as discriminações, a exploração e a opressão negra, necessidade de lutas a serem assumidas em todas as frentes do movimento negro.

Para Patricia Collins (2019, p.33), “raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, entre outras, constituem as principais formas de opressão”. Desse modo, ser mulher e negra, em um país marcado pelas desigualdades sociais, mobiliza a luta do movimento feminino negro como opção política na luta pela liberdade.

Os conceitos aqui tratados são subsídios para que possamos compreender a leitura que está sendo feita sobre mulheres negras na História, como também de que forma elas aparecem, de maneira a demarcar, simbolicamente, sua presença/ausência por meio das representações sociais.

2. MULHERES¹⁰ NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA, MOVIMENTOS SOCIAIS, CONQUISTAS DE DIREITOS E RACISMO

A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de auto emancipação coletiva e de igualdade.

FERNANDES (1989)

Este capítulo é aberto rememorando as palavras de Florestan Fernandes (1989). Ele entoa a liberdade como questão central. O esforço e dedicação sempre estiveram presentes em seus estudos acerca da cultura negra em defesa do respeito à humanidade de homens e mulheres, que também são sujeitos da história.

Nesta caminhada de pretensões, de situar a mulher como central no direito à liberdade, muito instiga a problematizar sobre as representações reservadas a estes sujeitos silenciados em sua existência.

Será usada, então, como anuncia o título do capítulo, a mulher negra como ponto de partida e de chegada, em uma relação direta, mirando, desse modo, direitos que paulatinamente foram conquistados na sociedade brasileira pelas mulheres. Certamente, o mais importante, do ponto de vista político, foi o direito ao voto, obtido somente no início de 1932.

O século XX, a partir de sua segunda metade, pode ser caracterizado como de mobilizações femininas importantes em prol da ampliação de direitos. Segundo Fúlvia Rosemberg (2009), inaugura um tempo de luta e militância, com discussões políticas acerca do papel atribuído às mulheres e que também ganha espaço nos estudos acadêmicos.

2.1 Mulheres Negras: movimentos sociais e conquista de direitos

Para início desta reflexão é importante considerar, neste capítulo, fazer uma breve incursão pelo significado dos termos mulher e homem.

¹⁰ O termo está sendo usado no plural por incluir a adjetivação “negra”.

Ao buscar a etimologia da palavra mulher, o Dicionário Aurélio (2007), define como: 1. Ser humano do sexo feminino. 2. Esse mesmo ser após puberdade. 3. Esposa. Os significados são lacônicos. O terceiro aponta para algo mais, esposa. Retira do próprio termo, possibilidades de outras adjetivações ao imprimir uma condição. O que permite pensar que, em não existindo a condição de esposa, não haveria a de mulher.

O dicionário Bueno (2016) define mulher não muito diferentemente do item de número três da definição anterior. Traz o seguinte: “cônjuge do sexo feminino em relação à pessoa com quem se casou”. Vincula Mulher ao sexo oposto, pelo casamento. Assim, este conceito ainda carrega o sexismo em sua essência, pois estabelece relação com o casamento.

Tal definição gera inúmeros questionamentos, como: como é entendido o lugar da mulher que não assume a “condição” de esposa? Ser independente, neste conceito, descaracteriza o ser mulher? Novos projetos de vida que não cabem nesta definição descaracteriza o ser mulher? Há nas definições, uma que centra a condição de ser mulher ao casamento.

Contrariamente, busca-se, no mesmo dicionário Aurélio (2007), a definição de homem, onde se vê: ser humano, varão. A primeira compreensão remete a uma generalização, o que incluiria a mulher. Nesse sentido, aqui haveria outra subordinação da mulher, tida nessa condição, mas não por ele e sim, pela condição em relação ao homem, portanto, ser humano.

O segundo significado, varão, remete a poder. Adolescente que atingiu a virilidade, ou segue um *status* de poder, simbolicamente atribuído pela família e sociedade. Importa destacar que em relação ao homem, não há vinculação com a condição de marido.

Com efeito, vale referir que, segundo o censo de 2010, a mulher compõe o grupo majoritário da população brasileira, com cerca de 51,8%. Neste universo, chega-se aos valores de 50% de mulheres negras e 49,3% de brancas. Percebe-se que as políticas sociais, o impacto na autodeclaração, em especial a mulher assumindo ser negra como identidade, vem crescendo, afinal, se comparados com relatórios anteriores do IBGE¹¹, traziam pouca representação negra, pois havia

¹¹ Os dados coletados em 1940, localizam 63,5% de população classificada como branca, 21,2% como parda e 14,7% como preta. Em 2000, a autodeclaração consolidada indica a população classificada em 53,7% branca; 38,5% parda; 6,2% preta.

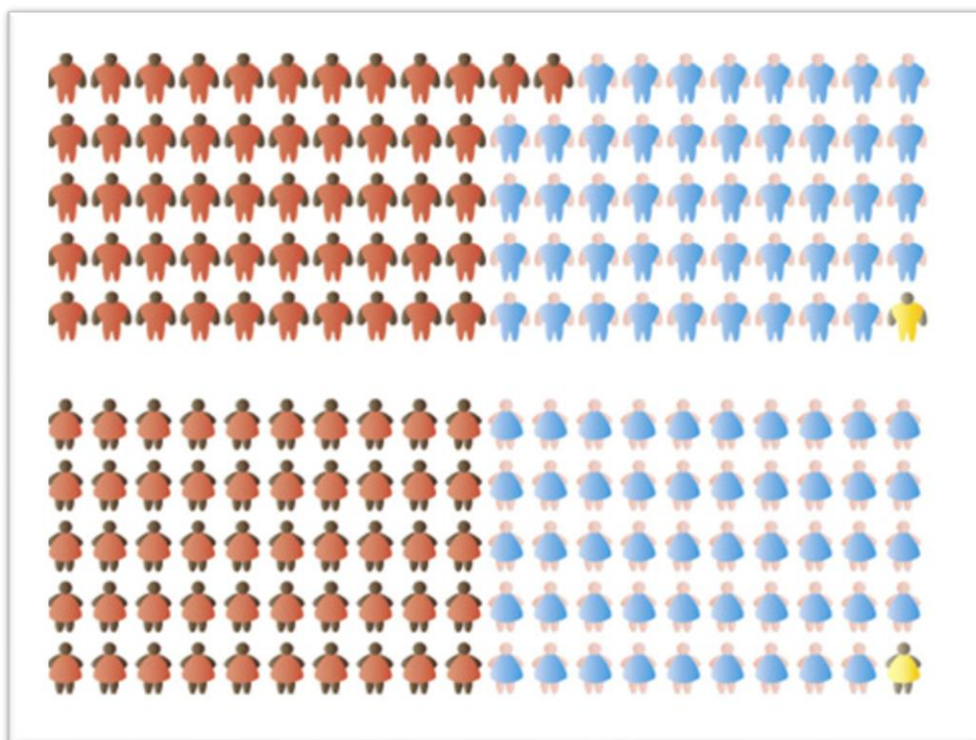
diferentes possibilidades de autodefinição de cor, como: moreno, moreno claro, dentre outros, onde as expressões negro e negra não apareciam. Todavia, tal aparecimento também se deve ao avanço de estudos que têm sido feitos sobre questões étnico raciais e o investimento em um trabalho focalizado na valorização da cultura negra, haja vista que o estereótipo construído e as associações realizadas desde o Brasil colônia, corroboraram para distanciamento dos sujeitos negros quanto ao reconhecimento de sua identidade étnica.

Outro dado importante diz respeito às particularidades de cada região, que também estão conectadas a grupos populacionais negros. Isso se deve às províncias que receberam, na época da escravidão, os navios negreiros e que hoje, têm a maior concentração da população negra, sendo as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Por esse ângulo, o Dossiê das mulheres negras no Brasil (IPEA, ONU, SPM, SEPIR, 2013, p. 21), considera o ano de 2009 como referência. Nele, é possível perceber que, entre a população feminina do Norte do país, 74,7% eram mulheres negras, proporção que vai a 69,9% para as nordestinas e 56,7% para as residentes no Centro-Oeste. Os estados com maior concentração de mulheres negras são Piauí (76,1%), Amazonas (76,5%) e Pará (76,9%). Entende-se que a posição dos estados destacados, quanto à presença significativa de mulheres negras, está ancorada em especificidades e motivações que, de certo modo, podem ser convergentes. Em relação ao Amazonas e Pará, são consideráveis dois fatores importantes: um deles em relação ao tráfico negreiro nestas regiões, a constituição dos Quilombos e pós abolição; a relação estabelecida com outros países, devido às fronteiras existentes e a livre circulação de pessoas entre estes territórios, em grande medida, em busca de trabalho. Também ocorrem movimentos que atraíram pessoas de todo território nacional, a exemplo, o período da Borracha, mobilizando a abertura do comércio com a chegada de trabalhadores na região. Desse modo, é possível perceber, ao longo da história, fatos históricos que mobilizaram as relações de emigrações e imigrações no Brasil e que talvez, possam ter corroborado com os dados aqui apresentados, haja vista que inúmeras famílias fixaram residência nestas regiões.

O quadro a seguir ajuda a compreender, a partir do infográfico, a distribuição da população, considerando em cada bloco, a representação de outros sujeitos identificados e autodeclarados, aqui com o ícone em amarelo.

Quadro 3: Distribuição da população segundo sexo e cor/raça



Fonte: IPEA, Retratos das Desigualdades de gênero e raça, 4ª edição, 2011.

No quadro 3 é possível perceber que a população, em grande medida, tem consolidado um perfil identitário formatado nos padrões de classificação entre brancos e negros; homens e mulheres. Todavia, ainda que de forma incipiente, tem outras formas no tocante às identidades são anunciadas, quebrando barreiras históricas em que a diferença não é acolhida, é oprimida, em especial quanto às questões que envolvem gênero.

Como indicado na introdução deste trabalho, a segunda metade do século XX é referência de organização e reivindicações femininas. Dessa perspectiva, pode-se destacar as quatro Conferências Internacionais da Mulher: no México, em 1975; Copenhague, em 1980; Nairobi, em 1985 e Pequim, 1995 (RUBIN, 2012, p. 62-63). Foram importantes organizações, que tiveram em suas pautas, reivindicações de direitos. Essa autora considera como eventos de empoderamento feminino.

Embora sejam eventos já indicados em outros trabalhos, é importante referi-los aqui, por trazerem o que deles foi emanado. A autora refere, com base em outros autores, que a Conferência do México (1975):

ligou a opressão das mulheres às suas desigualdades; exortou os governos a eliminar a violência contra as mulheres; reconheceu uma lacuna, em termos de ações para melhoria da situação; veio à tona o termo “violência contra mulheres”. Desse evento resultou o Plano de Ação que resultou na aprovação, em 1979, da Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) (RUBIN, 2012, p. 62).

A Conferência de Copenhague, em 1980, avançou para questões mais amplas, não menos vinculadas às mulheres. Ela

deliberou sobre acesso à educação, oportunidades de emprego, e serviços de saúde das mulheres; aprovou a CEDAW, cuja convenção é comumente referida como a “Magna Carta” dos Direitos Humanos das Mulheres; outros temas adicionados: sionismo, a questão da Palestina, o apartheid, o Canal do Panamá, escravidão sexual, feminismo, violência doméstica, apropriação de tecnologias, estudos sobre a mulher, e o significado do desenvolvimento na vida da mulher; (RUBIN, 2012, p. 63).

Tudo indica que a Conferência de Nairobi, realizada em 1985, segue na linha de ampliação de reivindicações. Todavia, é importante considerar que o Brasil não apresentou propostas específicas para sanar as problemáticas levantadas, o que acarretou críticas, por parte dos movimentos feministas. Aponta para preocupações muito mais abrangentes que a realizada, cinco anos atrás. Assim se observa:

declarou-se, pela primeira vez, que todos os problemas humanos eram também problemas das mulheres, e assim, elas teriam direito legítimo de participação no processo de tomada de decisões, e na gestão de todas as questões humanas; identificou áreas de atenção para mulheres e crianças (violência, pobreza, saúde e educação); insistiu-se que os governos aumentassem os serviços para mulheres, e considerassem legalmente responsáveis os perpetradores de violência; observou-se a necessidade de transversalização;¹ resultou na Resolução sobre o papel da Comissão sobre o Status da Mulher (CSW), a qual estabeleceu a total integração das Estratégias para o Futuro nos programas sociais e econômicos da ONU e o Fundo de Contribuições Voluntárias das Nações Unidas para a Década da Mulher converteu-se no Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) (RUBIN, 2012, p. 63).

A última Conferência realizada no Século XX, a de Pequim, 1995, para Beatriz Rubin (2012, p. 63),

marcou o reconhecimento definitivo do papel econômico e social da mulher, através do princípio da universalidade dos direitos humanos e o respeito à especificidade das culturas adicionou-se aos temas das conferências anteriores: questões do meio ambiente, atuação dos meios de comunicação, condição das meninas em todo o mundo; a Plataforma de Ação direcionou a atuação dos atores em níveis nacional, regional e internacional, à promoção do empoderamento das mulheres e à superação das desigualdades; aprovou-se a incorporação do direito à saúde sexual e reprodutiva para as mulheres, inclusive do direito ao aborto

com assistência pelo Estado, e a descriminalização do mesmo a transversalização foi um tema central na conferência;

Desse modo, se percebe que a cada Conferência, as deliberações vão se ampliando e, com isso, mais possibilidades de conquistas se manifestando. Dessa Conferência, ainda segundo Rubin (2012, p. 63):

detectaram-se 12 áreas críticas como obstáculos ao desenvolvimento das mulheres: 1. A carga persistente e crescente de pobreza que recai sobre a mulher; 2. O acesso desigual da mulher às oportunidades educacionais e a insuficiência destas; 3. As desigualdades no estado de saúde e ao acesso aos serviços de atenção à saúde e o caráter inadequado destes; 4. A violência contra a mulher; 5. Os efeitos dos conflitos armados e outros tipos sobre a mulher; 6. A desigualdade no acesso e na participação da mulher no que concerne à definição de estruturas e políticas econômicas e os processos de produção; 7. A desigualdade entre homens e mulheres na participação do poder e na tomada de decisões em todos os planos; 8. A insuficiência de mecanismos existentes em todos os planos para promover o avanço da mulher; 9. A falta de consciência dos direitos humanos da mulher reconhecidos internacionalmente e nacionalmente, e a falta de compromisso em prol desses direitos; 10. A insuficiência na divulgação dos meios de comunicação para promover a valiosa contribuição da mulher para a sociedade; 11. A falta de reconhecimento suficiente à contribuição feminina na gestão dos recursos naturais e a preservação do meio ambiente, e a falta de apoio adequado a esta contribuição; 12. Direitos das meninas.

Para Rosemberg (2001), o debate sobre a educação de meninas e mulheres a nível mundial, estabeleceu estratégias para mudança de cenário. Considerando essas Conferências, ela condensa as propostas levantadas, a partir de três frentes de atuação, sendo elas:

- assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico;
- eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais;
- eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávida sou mães jovens. (ROSEMBERG, 2001, p. 516)

De acordo com Rosemberg (2009, p.495), essas Conferências legitimaram e difundiram o tema, que começou a contar com o apoio de novos atores sociais: as organizações multilaterais e fundações internacionais.

Cinco anos antes da última Conferência, como visto, realizada no ano de 1995 em Pequim, o Brasil foi um dos países a participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, assumindo o compromisso em

desenvolver estratégias de ampliação do acesso à educação, em especial, em termos de gênero. Esse evento também reverberou nas especificidades quanto às questões de raça/ etnia. Joan Scott (1992, p. 64) alerta para o debate também travado neste período, que indica conceitos e concepções do movimento de mulheres, que provoca transição no que diz respeito à nomenclatura em uso, promovendo evolução dialógica entre feminismo, mulheres e daí, gênero.

Historicamente, pode-se perceber que o papel de mulheres na sociedade brasileira, em grande medida, se estabelece na condição de cuidadora do lar e, que com o tempo, vai sendo modificado. Para tanto, nota-se, com base nos dados aferidos pelo Estudo Retrato das Desigualdades – gênero e raça, publicado em 2008, que o trabalho doméstico ainda é um reduto ocupado por mulheres, numa relação formal, quando se utiliza a categoria trabalho com carteira assinada, é possível observar que

Enquanto as mulheres são mais representadas no trabalho doméstico e na produção para próprio consumo e trabalho não remunerado, os homens ocupam mais postos com carteira assinada e de empregador. [...] Destaca-se, ainda a alta proporção de jovens negras, com idade entre 16 e 29 anos, que são empregadas domésticas – no caso destas faixas etárias, alcançam o dobro da proporção das jovens brancas. No que diz respeito ao número de trabalhadoras domésticas com carteira de trabalho assinada, percebe-se um relativo aumento na porcentagem ao longo da década: em 1996 verificava-se 18,7% para as negras e 23,6% para as brancas: já em 2006 os números passaram a 23,9% e 30,2%, respectivamente. (IPEA, 2008, p.27)

Para autores como Fúlvia Rosemberg (2001), Ivaine Maria Tonini (2002) e Matilde Ribeiro (2008), ser mulher no Brasil é desempenhar, ainda na contemporaneidade, luta por lugar social, para ser respeitada e valorizada, buscando lugar de sujeito de direito, agente ativo, rompendo com estereótipos.

Não seria demais dizer, como Rayssa Carvalho (2016), que a História, durante muito tempo, silenciou as experiências vividas por sujeitos sociais, gerando uma produção científica lacunar, que examina a trajetória da sociedade brasileira, desde uma perspectiva analítica eurocêntrica.

Ao adentrar as questões sociais estabelecidas, por intermédio da conexão entre gênero e raça, chegam-se a condições desumanas, utilizando indicadores que distanciam homens e mulheres no exercício marcado por poder e, conseqüentemente, por desigualdades sociais, cuja relação pela intersecção entre

ser mulher e negra, é símbolo de exclusão e desvalorização, reforçando racismo de forma estrutural.

A luta por direitos, movimentada por coletivos de mulheres, no final do século XIX, tem, ao longo da história, dado sustentação para novas reivindicações que surgem, numa perspectiva de avanço e mobilidade para demandas do presente. A exemplo, reivindicações que ocorrem no interior do Movimentos dos Sem-terra, com reivindicações em torno de questões da saúde, religiosas, negras dentre outros.

É importante referir que a formação social do Brasil foi composta pela combinação de colonialismo, patriarcalismo e escravismo. Sobre isto, Freitas (2016) defende a ideia de que essa relação tem sido carregada até os dias atuais e está presente, de forma subjetiva, no cotidiano. A autora reforça ainda, que esta influência, por vezes, define as relações sociais, contribuindo para a persistência do racismo, sexismo e das desigualdades sociais, econômicas e simbólicas.

Nesse sentido, a conquista de direitos decorre desse formato histórico e, por isso, se anuncia como parte de um processo gradativo, e portanto, lento. Exemplo disso é o que consta na Constituição atual, como veremos seguir, em relação à Declaração Universal dos direitos Humanos.

Assim, como orientação legal que define outras orientações, a Constituição Federal de 1988, no artigo 3º, inciso IV, no âmbito dos objetivos fundamentais de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, que também inclui direitos das mulheres. Estabelece o compromisso com o bem coletivo entre homens e mulheres no país, buscando romper com o preconceito e a discriminação de gênero, mesmo que na sua totalidade, não ocorra na prática, trouxe avanços importantes para as mulheres e tem sido base constitucional para a reivindicação de direitos.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 traz em seu art. 5º que homens e mulheres são iguais perante a lei e anos depois, em 2006, a Lei Maria da Penha é implementada, para garantir proteção àquelas mulheres vítimas de violência. Mesmo uma década depois da Constituição de 1988, faz-se necessário instituir uma lei de proteção. Isso reforça a análise quanto ao tempo. Este pode ser lento, e a sua relação com a mudança de mentalidade da sociedade, um trabalho constante.

A contemporaneidade trouxe a necessidade de incluir como demanda emergente, a discussão de mulheres no mundo e assim, elas adentram à pauta da Organização das Nações Unidas, que institui em uma das suas assembleias gerais a resolução 64/289, no dia 21 de julho de 2010, dando materialidade à criação da “ONU Mulher”, cujos objetivos estão centrados em atuar contra todas as formas de violência e incentivar a participação. A resolução traz em seu bojo quatro ações importantes a serem desenvolvidas, são elas:

Eliminar a violência contra as **mulheres e meninas**; engajar as **mulheres** em todos os aspectos dos processos de paz e segurança; aprimorar o empoderamento econômico das **mulheres**; colocar a igualdade de gênero no centro do planejamento e dos orçamentos de desenvolvimento nacional. (ONU, 2010, p. 6. Grifos nossos)

Importa dizer que tais deliberações podem ter sido resultado daquelas que derivam, principalmente, das últimas Conferências anteriormente citadas, especialmente de Nairóbi e Pequim.

A IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim, em setembro de 1995, foi um marco, pelo número de participantes, pelos avanços conceituais e programáticos e pela influência na promoção da situação da mulher. O evento partiu de uma avaliação dos resultados obtidos com as conferências anteriores e os obstáculos encontrados, identificando 12 áreas prioritárias de atuação e que deveriam ser pontos de atenção e investimento. Todavia, após quase 25 anos deste evento, o Brasil não conseguiu cumprir nem 20% dos objetivos propostos e os avanços têm sido lentos. No que tange à participação ativa das mulheres na política, sua atuação vem sendo legitimada em apenas um quarto do espaço nas mesas de poder. É notável que o contexto político em nosso país ainda é marcado pela figura masculina; no caso do senado, pode-se citar que até 2015 não havia banheiro feminino e isso é representativo, foram 55 anos, desde a constituição deste espaço institucionalizado e sem representação feminina.

Outra ação importante da ONU, em 2015, foi a participação na elaboração dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) e, neste documento, a indicação pela inclusão da igualdade de gênero como objetivo, tendo como propósito alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Para isso, são descritas nove metas a serem cumpridas até 2030 pelos países que fazem parte da organização. São elas:

5.1. Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; **5.2** Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos **5.3.** Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;**5.4** Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;**5.5.** Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;**5.6.** Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;**5.a** Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;**5.b** Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;**5.c** Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis. (ONU,2015, p.2-3)

Constata-se, mais uma vez, que muitos dos dados incorporados nessa deliberação acham-se articulados às reivindicações provindas das Conferências trazidas anteriormente, com destaque àquelas que contemplam a supressão de formas de violência e discriminação contra mulheres e meninas, direitos a recursos econômicos, igualdade de gênero e respectivo empoderamento. Percebe-se avanços que não se reduzem a igualdade de tratamento entre homens e mulheres, muito mais que isso, são direitos sociais e políticos, de ser mulher e fazer escolhas quanto à profissão, sexualidade, maternidade, dentre outros.

No atual milênio, de acordo com a categorização de Maria da Glória Gohn (2013), novos eixos temáticos foram organizados, como se pode observar no quadro abaixo e as questões femininas aparecem no eixo temático de gênero. Para Gohn (2013), a constituição dos movimentos sociais “têm fluxos e refluxos” e isso demarca um campo de ação social coletiva. No quadro 4, foram representados os principais movimentos e suas demandas sociais, distribuídos em 10 categorias temáticas. Nessa estruturação é possível identificar a luta feminina enquanto causa específica.

Quadro 4: Principais Movimentos Sociais e suas demandas

Principais Movimentos Sociais	
Eixos temáticos	Demandas dos movimentos sociais
1. Lutas e conquistas por condições de habitabilidade na cidade, nucleados pela questão de moradia, expressa em três frentes;	- Articulação de redes sociopolíticas que militam ao redor do tema urbano (do habitat, a cidade propriamente dita) e participam do processo de construção e obtenção de um “Estatuto da Cidade”; - Movimentos sociais populares dos sem-teto (moradores de rua e participantes de ocupações de prédios abandonados); - Contra a violência urbana (no trânsito, ruas, escolas, ações contra as pessoas e seus patrimônios);
2. Mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão política-administrativa da cidade;	- Orçamento Participativo e Conselhos Gestores;
3. Mobilizações e movimentos de recuperação de estruturas ambientais, físico-espaciais (como praças, parques), assim como de equipamentos e serviços coletivos;	- Área da saúde, educação, lazer, esportes e outros serviços públicos degradados nos últimos anos pelas políticas neoliberais;
4. Mobilizações e movimentos sindicais contra o desemprego;	
5. Movimentos de solidariedade e apoio a programas com meninos e meninas nas ruas, adolescentes que usam drogas, portadores de HIV e de deficiências físicas;	
6. Mobilizações e movimentos dos sem-terra;	
7. Movimentos étnico-raciais (índios e negros);	
8. Movimentos envolvendo questões de gênero (mulheres e homossexuais);	
9. Movimentos rurais pela terra, reforma agrária e acesso ao crédito para assentamentos rurais;	
10. Movimentos contra as políticas neoliberais e os efeitos da globalização (contra Alca, Fórum Social Mundial, etc.)	

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas informações de Gohn (2013, p. 32. (Grifo nosso)

O quadro elaborado por Gohn (2013) ajuda a perceber e localizar no espaço tempo da História, por seu recorte à manifestação coletiva, pela resistência/existência de coletivos marginalizados, excluídos e invisibilizados por uma organização de sociedade que estabelece padrões e, portanto, o que é diferente, não é aceito e assim vão sendo constituídos novos grupos, que lutam pela valorização dos direitos individuais, mas que correspondem a um coletivo de representação social.

Compreende-se que os dados de movimentos organizados apresentados por Gohn (2013), são recorte definido por categorias que ela identificou. Da perspectiva de estudo, chamam atenção os dados contidos no item de número dois, os Conselhos da Condição feminina, no âmbito da Mobilização e organização popular, em torno de estruturas institucionais de participação na gestão política-administrativa da cidade. O que aponta para organização e, conseqüente, participação em esfera de decisão pública, no que concerne à atuação de

segmentos afrodescendentes, dado que mostra inserção de segmento da sociedade civil em busca de ampliação de direitos políticos.

Na busca por implementações de estratégias para valorização e reconhecimento da mulher, é possível considerar como marco legal, a criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, tendo sua primeira edição em 2005 e a continuidade em 2008. A segunda edição, envolvendo cerca de 200 mil mulheres em mobilização por todo país, ultrapassou, em termos de participação, mais de 50% em relação à edição anterior. É importante considerar que há complementariedade nos documentos apresentados. Ambos acenam para a necessidade de abordagem sobre à igualdade; ao respeito à diversidade; à equidade; à autonomia das mulheres; à laicidade do Estado; à universalidade das políticas; à justiça social; à transparência dos atos públicos; à participação; e ao controle social.

É notório que a luta pela resistência/existência tem sido marca da maioria de mulheres negras que impulsionam, sem dúvida, a mobilização social, de forma a tornarem-se referência no movimento de mulheres, a partir de 1988.

Ao longo da história dos movimentos sociais, a luta tem sido para romper com os modelos hegemônicos que produzem interferências nos modos operantes do ver, pensar e ser, bloqueando a capacidade em imaginar, a partir de novas perspectivas.

Sem perder de vista o histórico social existente no Brasil em relação à mulher, é possível corroborar a ideia de que a segunda metade do século XX foi importante para demarcar novas conquistas legais, muitas precisando ainda ser objetivadas.

Considerando que o propósito deste trabalho é analisar as presenças/ausências de Mulheres Negras em LDs, torna-se importante trazer um pouco sobre a construção da história e de lutas neste país, em busca da garantia por direitos.

Antes de tudo, convém mencionar que:

Em 2009, as mulheres negras respondiam por cerca de um quarto da população brasileira. Eram quase 50 milhões de mulheres em uma população total que, naquele ano, alcançou 191,7 milhões de brasileiros(as). É importante ressaltar, aqui, a opção por se trabalhar com a categoria “negra”, construída a partir da soma das categorias preta e

parda, assim coletadas pelo IBGE (IPEA, ONU, SPM, SEPPIR, 2013, p. 19).¹²

Nesse sentido e, considerando os percentuais regionais trazidos anteriormente, é possível dizer que a referência, naquele momento, é de aproximadamente um terço da população brasileira. Portanto, significativa em vários sentidos.

Como indicado, os meados do século XX são tomados como referência histórica para questões de raça, gênero e classe, em que o direito à voz é assumido e está presente nas mobilizações em prol de melhores condições de vida dos marginalizados socialmente.

É por intermédio das denúncias que coletivos de mulheres descobrem que suas vozes podem ecoar e assim, se conectam com outros coletivos nacionais e internacionais, que assumem a luta em defesa de seus direitos e direitos humanos. Todavia, Ana Claudia Jaquette Pereira (2016) reforça que:

O plano descritivo do discurso do movimento de mulheres negras é composto por explicações sobre as dinâmicas sociais que os instituem e reproduzem, bem como por entendimentos acerca de arranjos mais estáveis. Ideias sobre a ordem social são veiculadas em uma multiplicidade de formatos discursivos em que podem ser encontradas terminologias indicativas de elos entre um marcador determinado e a existência de um sistema de produção de desigualdades - expressa em rótulos como sexismo, patriarcado, heteronormatividade, racismo, etnocentrismo e exploração (relação entre a classe dominante e a classe dominada no capitalismo) (PEREIRA, 2016, p. 130).

Para tanto, também se percebe que a mobilização e o discurso empoderado do coletivo de mulheres gerou o aumento de encontros importantes de defesa e posicionamento, no que respeita às políticas públicas. Exemplo disso, foi o I Encontro Nacional das Mulheres Negras – INMN, realizado em Valença - RJ e contou com a participação de 450 mulheres, representando 19 estados Brasileiros.

Após cem anos da abolição, as mulheres, além da apresentação das demandas emergentes, nessa oportunidade, puderam refletir sobre as festividades acerca do centenário da Abolição, dando novos sentidos e significados, em debates sobre racismo, educação, trabalho, saúde, organização política, sexualidade, arte e cultura. Todavia, uma das questões controversas que podemos apontar acerca

¹² Ipea, ONU, Mulheres Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)

deste período, é que houve engajamento e mobilização dos coletivos, no entanto, pouco se fez no que tange a políticas sociais.

É importante destacar que os encontros realizados e que deram sustentação para a construção de políticas, são marcas presentes na implementação de leis que resguardam os direitos das mulheres. É neste universo que nasce o Plano Nacional de Políticas para as mulheres, que cria estratégias de desenvolvimento de ações e acompanhamento para romper com a violência e empoderá-las no que diz respeito à participação nos diversos setores da sociedade, procurando reverter o padrão de desigualdades entre homens e mulheres.

Todavia, conquistas também são fruto de negligências e tensionamento com um Estado racista, a serviço de uma sociedade racializada. Nesse sentido, Munanga (1986), desde antes de a Constituição Federal de 1988 ser promulgada, já denunciava negligências. O que, na atualidade parece ser atual, quando chama a atenção e diz que:

Para compreender concretamente a situação do negro no Brasil atual, é preciso, além do discurso socioantropológico qualitativo, fazer um balanço comparativo nos domínios da renda, do emprego, da saúde, da educação, da cultura, do lazer, da representação política etc. Fica ilustrado pelas estatísticas que a população negra concentra-se nas posições inferiores a hierarquia social. As estatísticas sobre indicadores econômicos relacionados a população negra estão hoje disponíveis graças a reintrodução do quesito “cor” no censo oficial, a partir de 1980, devido às reivindicações dos movimentos negros (MUNANGA, 1986, p.82).

Um fator a ser destacado no trecho de Munanga (1986) e que, talvez, seja elemento central para uma discussão no campo da sociologia, tem a ver com a identidade do sujeito negro e sua representação, que inclusive é negada, quando o racismo opera como reduto das classes dominantes e outros segmentos sociais.

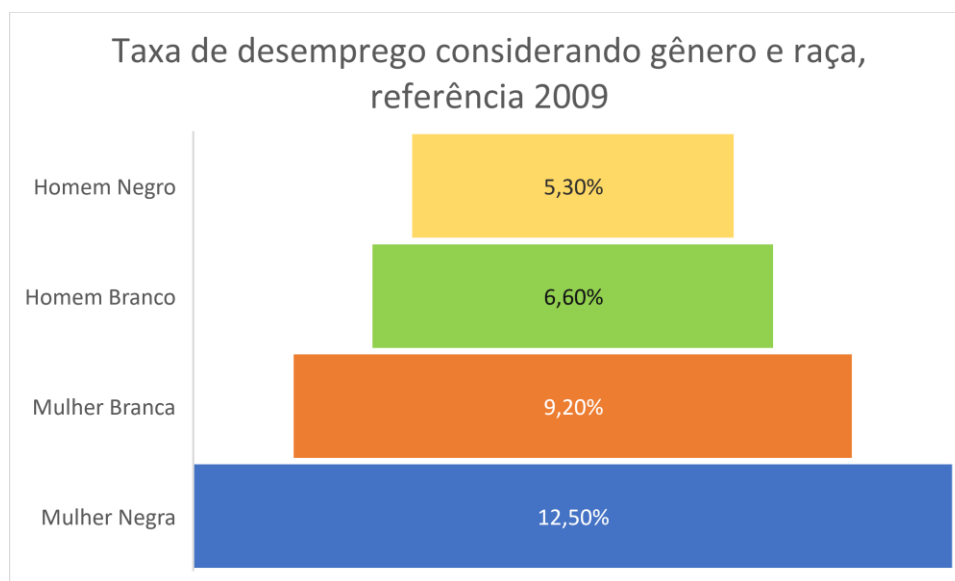
Mas, mesmo considerando avanços, conquistas, em especial em relação ao acesso, pode-se perceber que no campo educacional, ainda há distanciamento no que diz respeito à progressão nos estudos de segmentos sociais negros, em especial, no que respeita a mulher. Dados do IPEA (2011), mostram que no recorte de cor, utilizando a faixa etária a partir de 15 anos, numa escala de 0 a 10, a mulher branca apresenta, como indicador de continuidade aos estudos, o índice de 9,7. Quando o olhar é deslocado para os índices referentes às mulheres negras, este indicador cai para 7,8. Desse modo, é possível dizer que os sistemas social, político

e econômico incidem direta e indiretamente na relação do acesso, neste caso, à educação escolar.

Ainda do ponto de vista educacional, é possível perceber que na diferença estabelecida entre homens e mulheres, se constata que há descolamento no que tange às oportunidades, por exemplo a cargos de gestão e alta liderança. Isso reverbera nos espaços de atuação deste público na sociedade e mostra o dever que há de entender o mundo em que se vive. E desenvolver competências para poder intervir nele. Nesse sentido, Hooks (1995, p. 468) considera que *o sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra, que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta, principalmente, para servir aos outros.*

Outro dado que acena para o lugar da mulher negra na sociedade brasileira está nos índices de empregabilidade e profissões. No que tange às taxas de desemprego, segundo IPEA (2009), entre as mulheres, utilizando o comparativo entre gênero e depois raça, encontra-se 12,5% para negras, contra 9,2% para as mulheres brancas. E, mesmo se considerar homens e mulheres, brancos e negros, ainda a mulher negra, na escala de indicadores, tem o maior índice, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Mercado de Trabalho – taxas de desemprego da população de 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça, 2009.



Fonte: Dados do IPEA, Retrato das Desigualdade de Gênero e Raça, 2011.

É possível perceber, nos dados expressos no gráfico 1, as diferenças existentes sobre desemprego relacionado a gênero, em que há muito mais mulheres desempregadas, ao se comparar aos homens. O que pode ser uma referência às oportunidades delimitadas às funções com “perfis” masculinos e, talvez, estabelecidos por cargos que requerem mão de obra com pouca escolaridade e que exigem força física, pois a taxa de desempregos na categoria homens negros, é menor. Em relação as mulheres negras, a taxa é a mais alta, o que leva a pensar em múltiplos fatores, discriminatórios e excludentes.

É inegável que ao longo da história, o racismo que é concebido por Schwarcz (2017) como uma forma de linguagem social, tem exercido influências no comportamento social, em que bases racistas e sexistas conduzem os processos políticos e sociais. Isso impacta no acesso e na permanência, por exemplo, na ocupação de cadeiras como representantes políticos, em especial de mulheres negras, o que promove deslocamento ainda mais severo no que tange à atuação deste público, em prol de transformação e mobilização para tomada de consciência da sociedade contra o preconceito e o racismo.

Assim, não seria demais ilustrar que o movimento de mulheres se organiza e mobiliza entrada na política, pela primeira vez, em 1935, com a primeira mulher negra eleita deputada estadual. Antonieta de Barros foi militante e engajada na luta por educação para todos. Bradou pela valorização da cultura negra e a emancipação da mulher brasileira. Assim, o campo da política, mesmo restrito, vai se abrindo e novas mulheres ingressam, fortalecendo sua causa, em busca de uma sociedade mais justa e libertadora.

2.2. Alguns aspectos sobre o movimento feminino

A constituição do movimento feminino no final século XX trouxe perspectiva de luta para as mulheres em busca da emancipação, em especial a mulher negra, cujas marcas indiretas da escravidão se fazem presentes em seu cotidiano.

Tal constituição se dá, segundo Gohn (2011), em função da atuação na política, criando redes de conscientização de direitos e frentes de lutas contra discriminações.

Para Rosemberg (2001) e Gohn (2008), os movimentos sociais são importante mobilização na luta por direitos. Consideram o desenvolvimento de

ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas, como seu eixo central de atuação. Gohn (2008) reforça que essas ações concretas, seguem uma trilha de atuação que vai da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) às pressões indiretas.

Gohn (2011) e Gomes (2017), concebem os movimentos sociais como lugar de referência, entendendo que eles são, sobremaneira, espaços de formação do pensamento intelectual com uma diferença marcante, a aprendizagem parte da reflexão do cotidiano, entre dores e sabores de quem sente. Para Gohn (2011),

Os movimentos sociais representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. (GOHN, 2011, p. 336)

Assim, considerando as contribuições de Gohn (2011) e Gomes (2017), focaliza-se o movimento negro como uma das frentes impulsionadas pela negligência que, depois da abolição, se amplia gradativamente. Essas autoras consideram que a trajetória de luta, em especial de mulheres negras, legitima o percurso histórico. É possível perceber que a participação num coletivo em que a maioria é composta por mulheres brancas, há um certo movimento de validação, ou seja, o gênero opera sobre a raça, utilizando lentes de supremacia branca.

Movimentos necessários, pois, as mulheres negras, em grande medida, trocam a lavoura pelo trabalho doméstico, na maioria, muitas vezes, sem condições dignas. Mulheres negras no período da escravatura operavam por meio de mecanismo de controle e dominação, formas desumanas de tratamento, em que os escravos, em especial as mulheres, que devido ao potencial de reprodução, precisavam ser controladas. Angela Davis (2016) destaca que, aos olhos dos proprietários, as mulheres negras não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram “reprodutoras”.

Assim, atuar no sentido de, historicamente, reverter esse entendimento, torna-se uma perspectiva positiva para muitas mulheres que se organizam e atuam na resistência, em busca de oportunidades e quebra de paradigmas, ou seja, aquilo

que as autoras, Helena Hirata e Daniéle Kergot (2007, p.596) abordam como “divisão sexual do Trabalho” e que definem a “distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos”.

Para Davis (2016), há um movimento histórico importante e talvez determinante para a “condição” de inferioridade, que seria a clivagem entre a economia doméstica e a economia política, provocada pelo capitalismo industrial. Uma conotação no que diz respeito à inferioridade das mulheres, num deslocamento de posição e lugar. No caso de mulheres negras, não há metamorfose, pois a condição já era de trabalhadora, que, em busca da existência enquanto sujeito, trabalhava fora de casa.

Vale frisar que a organização do movimento de mulheres negras é uma ramificação, como especificidade, do movimento negro que, juntamente com outras frentes, dão origem a movimentos sociais cujas causas são específicas. Todavia, apesar de algumas reivindicações, por exemplo, o reconhecimento do racismo como crime; reconhecimento e valorização da Cultura negra; políticas de ações afirmativas, terem sido contempladas desde a constituição do movimento negro, a estruturação de políticas de igualdade racial, só se materializa no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e, em grande medida, avança com estratégias pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial e a superação do racismo e da desigualdade racial, que teve continuidade no governo da presidente Dilma Rousseff.

Como feito histórico do movimento negro, não se pode deixar de citar a importância da Marcha contra o Racismo, pela igualdade e pela vida, que aconteceu em 20 de novembro de 1995 e tinha como intencionalidade a formulação de propostas para a políticas públicas, com base num programa de superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Trazia em suas pautas reivindicatórias, entre outros, direitos da mulher, como também o combate à invisibilidade da mulher negra no país.

Dez anos depois, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, em 2005, onde novamente é realizada a entrega de um documento com as pautas, mas com uma solicitação para a aceleração das medidas para a superação do racismo. Esta

última mobilização nacional repercutiu nos estados e municípios, em conferências e seminários, em prol da valorização da cultura.

Nesta linha de conquistas, à luz das reivindicações, duas ações políticas abriram espaço para o debate e problematização da mulher na sociedade. A primeira resultou na criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres, em 2002, e a segunda, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, em 2003. Constroem relação de intersecção, pois de acordo com Laís Abromo (2004), as categorias gênero e raça coexistem, uma sobre a outra, não sendo possível dissociá-las.

Segundo Gohn (2011), os anos 1990 podem ser demarcados como de lutas de classe, porque provocaram mudança no cenário político, impulsionados pelo fim do regime militar e a ascensão da oposição a cargos no poder, abrindo espaço para a entrada de novos atores, como as ONGs e outras entidades do terceiro setor. É neste período que a organização dos movimentos populares ganha as ruas e estrutura uma forma de reivindicação social, mais consistente.

No que diz respeito ao movimento de mulheres, é nesta mesma década que se institui e cresce a luta envolvendo as questões de gênero. Assim, para que se possa entender melhor o contexto, a autora contribui, tecendo observações quanto a essa organização e nos diz que os

grupos de mulheres foram organizados nos anos 1990 em função de sua atuação na política, criando redes de conscientização de seus direitos e frentes de lutas contra as discriminações. O movimento dos homossexuais também ganhou impulso e as ruas, organizando passeatas, atos de protestos e grandes marchas anuais. Numa sociedade marcada pelo machismo, isso também é uma novidade histórica. (GOHN, 2011, p. 343)

Portanto, a organização de coletivos de mulheres no Brasil ganha relevância no mundo contemporâneo e apresenta pautas relevantes, além de demarcar resistência à exclusão e luta pela inclusão, procurando objetivar um ideal civilizatório à luz de uma sociedade democrática. Desta forma, a incidência ocorre por meio de mudança cultural de acesso e permanência nos diversos setores, seja educacional, econômico, político e social.

Vale frisar que o movimento de mulheres negras se constitui dentro do movimento de mulheres. De acordo com Collins (2019), a luta levantada pelo coletivo de mulheres, em grande medida, composto por brancas e detentoras de poder econômico, pouco afetavam os interesses de negras, cujo objeto de luta

envolvia a opressão e exploração no tocante do preconceito racial e de gênero. Frente a tal cenário de resistência, Moraes (2021, p. 60) afirma que, apesar do avanço no âmbito dos direitos, “a luta do coletivo de mulheres está ancorada em superar a opressão e a dominação patriarcal, que se configuram em bases materiais em vistas aos mecanismos produtores das desigualdades presentes no século XX”.

Nos últimos anos tem-se avançado nas discussões envolvendo raça, gênero e sexualidade. O movimento negro e de mulheres vem desde meados do século XX, travando debate substancial sobre às condições sociais destas minorias e a busca por políticas públicas para o enfrentamento de violências, muitas delas exercidas de modo simbólico, na acepção de Bourdieu (2010). Para o autor, essa relação se dá a partir da validação que ocorre por pares, ou seja, ocorre quando há cumplicidade individual e coletiva que legitima.

Essa compreensão, Bourdieu (2010) também contribui com a discussão acerca da produção simbólica, que tende a exercer uma ordem de sentido e para tal diz,

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e é nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção (BOURDIEU, 2010, p.12)

A luta contra o racismo é secular, da perspectiva negra, história marcada pela opressão e violências exercidas contra as mulheres e que no mundo contemporâneo, se revela nas entrelinhas das relações humanas. Nesta ótica para Sueli Carneiro (2003):

As denúncias sobre essa dimensão da problemática da mulher na sociedade brasileira, que é o silêncio sobre outras formas de opressão que não somente o sexismo vêm exigindo a reelaboração do discurso e práticas políticas do feminismo. **E o elemento determinante nessa alteração de perspectiva é o emergente movimento de mulheres negras sobre o ideário e a prática política feminista no Brasil** (CARNEIRO, 2003, 118. Grifo nosso).

Assim, tudo indica ser uma exigência ampla e, ao mesmo tempo, profunda trabalhar em prol de promover mudança na perspectiva do fim do sexismo, da exploração e da opressão. Para Tais Freitas (2016), as vivências de mulheres em relação à condição de gênero e raça constituiu elementos essenciais para o trabalho com vistas à igualdade racial.

Por conseguinte, a escola, como espaço formativo de crianças e jovens, pode se comprometer com uma educação, como aponta Gomes (2017), antirracista e assim, empoderar os sujeitos que a constituem, na luta contra o racismo, visando romper com questões dessa natureza no cotidiano social.

Desta forma, e permitindo interface com o interesse de estudo desta pesquisa, entender que o currículo é um espaço vivo, de relações de poder, um território em constante disputa, se torna uma questão elementar, pois todo e qualquer material didático expressa intencionalidades formativas, como no caso do Livro Didático. Para Silva (2002, p. 150), currículo é lugar, espaço, território; é relação de poder. O currículo é texto, discurso, documento; é documento de identidade. Desse modo, a educação escolar assume lugar importante na vida das mulheres, pois é uma prática econômica e política, historicamente construída e socialmente inserida. Para tanto, no que tange às relações étnico-raciais no Brasil, o currículo também é tido como instrumento central no processo de mudança de pensamento político e social, sendo

mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos(as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos/ãos. O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais. Entendemos que, para dar visibilidade a esta proposta educativa, é fundamental a participação de professores/as na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como, e aqui está outro desafio, toda a comunidade escolar (BRASIL, 2006, p. 57).

Assim, considera-se que é por meio da educação escolar que o processo de aquisição de conhecimento se materializa na correlação de sentidos e significados, sejam eles adquiridos na vivência de mundo ou através do conhecimento científico, tornando possível exercício de tomada de consciência, por parte de sujeitos que a ela têm acesso. Este entendimento, por exemplo, junto ao mundo de trabalho, contribui substancialmente para que espaços sejam ocupados em relação ao sexismo, em que a predominância de homens em algumas profissões cria um certo *locus* impenetrável, onde romper com barreiras se torna dado de luta, destacadamente de mulheres.

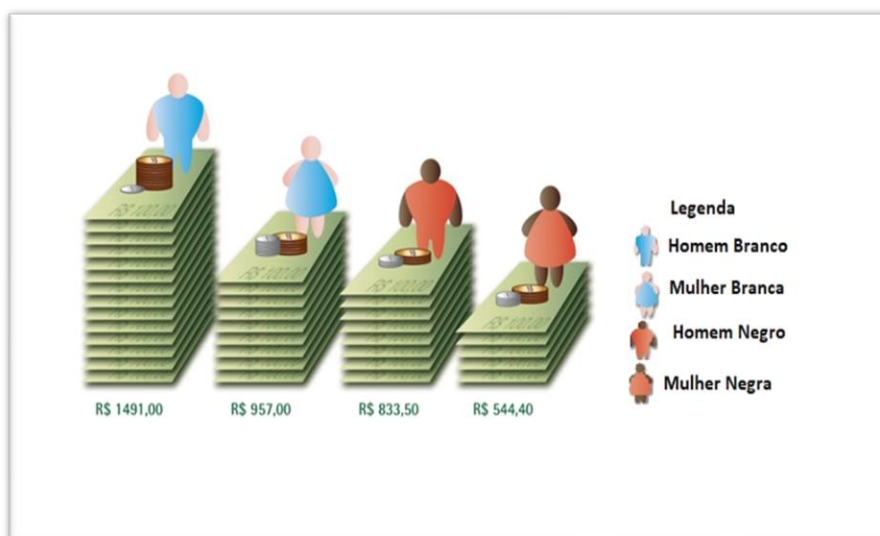
Sonia Maria Giacomini (1988) explora reflexão acerca dos padrões sociais, criados e legitimados sobre o lugar destinado à mulher negra como um “objeto”, cuja característica é do não pensar, não ser e só servir, e diz:

Numa sociedade cuja ideologia dominante atribui à maternidade o papel de função social básica da mulher, a escrava transformada em ama-de-leite conhece, na negação de sua maternidade, a negação de sua condição de mulher (GIACOMINI, 1988, p.59).

Ao transpor este pensamento para a atualidade, se faz uso de uma espécie de cena, que focaliza a mulher negra no campo profissional não escolhido, mas imposto pelo contexto social. Talvez o sentimento emanado por quem sofre a ação da desqualificação, seja semelhante ao expresso na citação de Giacomini (1988).

Considerando ainda o universo do mundo do trabalho, trazemos os dados apresentados pelo IPEA (2011), referentes à renda média da população, utilizando o recorte de sexo e cor/raça. O distanciamento entre as categorias é quase o dobro. Isso reforça um cenário problemático, no que tange ao processo de discriminação no Brasil, como se pode perceber no quadro abaixo, cuja abordagem está relacionada à pobreza, distribuição e desigualdade de renda no Brasil.

Quadro 5: Distribuição e desigualdade de renda mensal por cor/raça/gênero referência 2009



Fonte: Dados apresentados pelo IPEA, 2011.

Deste quadro, observa-se a diferenciação de renda por gênero e cor. A mulher branca tem rendimento mensal maior do que um homem negro e em relação à mulher negra. No topo, acha-se o homem branco, com renda superior à mulher branca e ao homem negro e, ainda, quase três vezes maior do que a da mulher negra.

A problemática que emerge de demanda social, envolvendo interseccionalidade entre gênero e raça, provoca a necessidade de mudança por

parte da sociedade brasileira, em especial daqueles que empregam, em assumir a transformação.

Para Hooks (2019), a vertente racista e sexista da sociedade foi condicionante para a desvalorização da mulher, incidindo na condição da raça como único determinante a ser considerado como relevante na identificação de um coletivo, que atua em prol da participação e do respeito de forma inexorável.

Nesta construção, é impossível não passar pela escola de materiais pedagógicos. Com a universalização do LD no ensino, questionar o papel da mulher na sociedade e elucidar sua contribuição de reprodutora e produtora de cultura, se torna importante. É atuar na desconstrução social, em especial, referente à mulher negra, cuja imagem foi construída pautada em atributos que reverberam em certa sensualidade, com ênfase no poder da sexualidade somado à mestiçagem, o que se materializa na figura da mulher denominada mulata.

Seguindo tal perspectiva, Hooks (2019, p. 18) sinaliza que “a voracidade do olhar racista e sexista é exercida devorando corpos e culturas sem que haja uma redistribuição imaginária e real dos lugares dos sujeitos que têm o poder e dos que não têm”.

A escolarização possibilita a quebra de paradigmas, sendo possível, a esse segmento social, ocupar lugares tradicionalmente “reservados” à população branca. Também é necessário a partir da formação desenvolvida pela escola, olhar para a dinâmicas das relações raciais sob a problematização e questionamentos que permitem romper com a pretensa superioridade branca.

Sobre esse tema, Freitas (2016) aponta que:

É pela escolarização que a população começa a ter oportunidades de falar “igual para igual” e faz ouvir sua voz. É a escolarização que permite o acesso ao mercado de trabalho, ainda em condições desiguais, mas com possibilidades mais amplas de transformação” (FREITAS, 2016, p. 70)

Silva (2000) corrobora com a reflexão, quando refere que as mulheres negras têm ocupado lugar de subserviente, reverberando socialmente na condição de menor “prestígio” na sociedade, o que as põe como inferiores às mulheres brancas e aos homens brancos e negros. Pare ale, ainda o debate da educação a serviço da diversidade, torna-se um imperativo e tem como desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem da população negra, como dado para a superação de representações estereotipadas, profundamente negativas do que é ser negro.

Sob as impressões que operam e dão espaço para as práticas racistas na sociedade, Hooks (2019, p. 38) aponta que “o racismo emerge constantemente nos escritos de feministas brancas, o que só reforça a supremacia branca e nega às mulheres a possibilidade de superar politicamente as limitações raciais e étnicas.”

Desta forma, é importante demarcar que esse lugar destinado à mulher é característica de um modelo de sociedade sexista que, segundo Silva (2000, p.4), é guiada por uma “ideologia patriarcal e eurocêntrica, acreditando que tem maiores qualidades físicas, biológicas, intelectuais, de liderança para gerir a sua vida e a de outrem”.

Para Carneiro (2003), não há dúvida sobre a importância de mulheres negras ao longo da história, no que se revela como protagonismo e que ecoa na construção de um posicionamento político no âmbito do movimento de mulheres. Para a autora, algumas ações são destaques e estão imbricadas nas estratégias deliberadas como princípios da atuação, são elas:

- a) O reconhecimento da falácia da visão universalizante de mulher; b) o reconhecimento das diferenças intragênero; c) o reconhecimento do racismo e da discriminação racial como fatores de produção e reprodução das desigualdades sociais experimentadas pelas mulheres no Brasil; d) o reconhecimento dos privilégios que essa ideologia produz para as mulheres do grupo racial hegemônico; e) o reconhecimento da necessidade de políticas específicas para as mulheres negras para a equalização das oportunidades sociais; f) o reconhecimento da dimensão racial que a pobreza tem no Brasil e, conseqüentemente, a necessidade do corte racial na problemática da feminização da pobreza; e g) o reconhecimento da violência simbólica e a opressão que a branquidade, como padrão estético privilegiado e hegemônico, exerce sobre as mulheres não brancas (CARNEIRO, 2003, p. 129-130)

Como Sueli Carneiro (2003), Eliane Cavalleiro (2006, p. 21) também discorre sobre a importância da posição e lugar de fala de cada sujeito e aponta que “silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças existentes, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente”.

Desta forma, compreende-se que sem mudança de cultura, não há quebra de barreira e muito menos, de paradigmas. Anular o sentido de códigos construídos historicamente, torna-se uma missão, com poucas probabilidades de superação. Como forma de contribuição, Hooks (2019a) chama atenção para o discurso que, se dirige sobretudo para o público branco e que atua como um sistema simbólico, regido de forma estruturante e modo de exercício de poder.

Para tanto, Bourdieu (2010) diz que este poder que é simbólico também é construído na realidade que tende operar no estabelecimento de uma ordem, a partir de um sentido imediato do mundo, numa relação particular com sua esfera social. Com isso, a apropriação do saber como campo de poder, torna-se potencial para a luta de classe, posicionando o ato de negligência que opera por um sistema classificatório, e que não pode ser condição impeditiva de acesso a distintos direitos.

Sob a ótica da formação política, Gomes (2017) entende que o papel formativo de base dos movimentos sociais garante uma atuação crítica e reflexiva e que vem sustentando e mantendo o debate sobre dificuldades vividas pelos coletivos. Considera-se que no país, se obtiveram avanços significativos, mas não suficientes para superar as condições desumanas, em que o negro, por muito tempo, não era visto como um ser humano, mas uma mercadoria, um bem material.

É neste contexto que os primeiros movimentos de resistência aparecem e vão se constituindo como campo de tensão e de mobilização política, dando sustentação formativa para o coletivo, ou seja, uma formação de base, perpassando também pela educação escolar.

Assim, utilizando essa educação, é possível aferir que seu papel tem tido lugar central nas discussões elucidadas pelo movimento negro e se desdobra com questões específicas no tocante da luta de mulheres, pois nota-se que qualquer mudança terá como ponto de partida, a área educacional e, por conseguinte, adentrará as escolas, como indicado anteriormente. Para Gomes (2017):

A educação, de modo geral, deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam. Esse poderá ser o exercício epistemológico e político de uma pedagogia das ausências e das emergências enquanto componentes da **pedagogia da diversidade**. (GOMES, 2017, p. 137. Grifo nosso)

Ao longo deste estudo, alguns encontros conceituais são importantes para a ampliação do pensamento crítico. Para este diálogo, buscamos as ideias de Gomes (2017), que introduz como pesquisadora uma concepção acerca da pedagogia da diversidade. A autora dá sentido, ao trazer novos significados para a abordagem inspirada em Freire (2005), quanto o exercício de práticas libertadoras assumidas como um ato de amor, um ato político, pois a pedagogia da diversidade é também, uma pedagogia da emancipação.

Nesta busca pela superação de um regime social excludente, que utiliza marcadores como gênero e raça, só é possível por via de um processo de libertação intelectual, em que assumir politicamente uma posição é defender um espaço de direito para todos.

Por conseguinte, entender a educação escolar como meio de libertação em linhas de emancipação consciente, nos ajuda a refletir acerca da importância do docente e do papel da formação de professores no campo político, social e ético, ante o comprometendo com as questões emblemáticas, que não podem ser negligenciadas em sala de aula por falta de aprofundamento. Para Camila Assis (2018), o processo de emancipação perpassa pela formação e afirma,

O acesso à informação é uma arma fundamental para o enfrentamento de qualquer tipo de violência, primeiramente porque nem todas essas agressões apresentadas ao decorrer do texto, são visualizadas como tais, para além de reconhecer a violência é necessário que a mulher saiba como enfrentá-la e a quais órgãos ou movimento social recorrer no caso de sofrê-las. (ASSIS, 2018, p.10)

Assim, a escola é um lugar em que o conhecimento sistematizado se conecta com o presente, estabelecendo relação do sujeito com o mundo, a partir de exercício de questionamento e de problematização, para ressignificar também atitude de espanto diante do mundo e, assim, promover mudança que é cultural. Tal mudança é trilhada pela tomada de consciência, pela não aceitação do que está posto como verdade. É importante considerar o campo de tensão entre as teorias e concepções ideológicas, abrindo novas reflexões que dão sustentação para novos pensamentos, entrelaçados às posturas sociais e culturais.

Para tanto, para adentrar no campo formativo que é a escola, se propôs desenvolver uma análise acerca do livro didático de História. Um documento que demarca, muitas vezes, uma concepção ideológica de mundo, de sociedade e de sujeito e que reverbera na formação de quem interage com os conteúdos nele contidos. Em grande medida, é acessado de forma ampla por estudantes em processo educacional do 6 aos 18 anos, buscando assim, compreender como as questões de gênero, raça e classe que estão presentes/ausentes neste material e a concepção dada quanto ao lugar de Mulheres Negras na sociedade brasileira.

Partindo de tal perspectiva, Hooks (2019) refere sobre o lugar da mulher negra no coletivo de mulheres, em que a cor estabelece prática de discriminação e exerce poder a partir de supremacia branca. A autora traz como referência aspectos

importantes ao longo da história, que entoam teorias feministas, a partir do “fato de que as identidades de raça e classe criam diferenças – raramente superadas – em termos de qualidade de vida, *status* social e estilo de vida, e que isso impera sobre todas as experiências comuns partilhadas entre as mulheres” (HOOKS, 2019, p.39).

Assim, a representação em espaços estáticos, como imagens e textos que compõem os livros didáticos, talvez não revele as nuances das tensões estabelecidas por ordem de interesse em cada categoria, mas podem trazer pistas, sobre o poder imbricado pela estética, em que controlar as imagens é uma questão elementar para a manutenção de um sistema de dominação racial, apoiado por uma sociedade racista e sexista.

Na constituição dos direitos sociais na contemporaneidade, não se pode negar os avanços conquistados e as múltiplas ações desenvolvidas pelo Estado e movimentos sociais, em especial, negro, feminista e de mulheres visando combater as desigualdades sociais, de gênero e racial, buscando a superação do racismo, que, em grande medida, se dá de forma estrutural, sendo a educação um ponto crucial devido à sua importância para a constituição social dos diferentes sujeitos.

Portanto, apoia-se em um estudo que gera reflexão, aquece o debate acerca da temática em voga e pode contribuir no avanço de uma educação que respeite as diferenças no bojo das contradições existentes, haja vista que o Brasil é um país controverso quando defende a existência de uma democracia social.

3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

*Homens e mulheres aprendem a ser o que são
na interação da qual participam.
Em outras palavras, o gênero social é construído
e constituído por meio da linguagem,
que é aqui continuamente identificada como prática social.*

SILVA (2006)

Este capítulo tem a pretensão de abordar aspectos concernentes às relações étnico-raciais no Brasil, considerando presenças/ausências de mulheres negras no Brasil em livros didáticos de História, num entendimento a partir das interações sociais como bem acena Silva (2006) no que tange a constituição do ser, homem e mulher. Tais compreensões se fazem necessárias, para entendimentos dos dados, que serão interpretados a partir das fontes indicadas na metodologia deste estudo.

3.1. Relações Étnico-Raciais no Brasil: avanços e limitações

Não se pode negar que, desde a existência da humanidade e o estabelecimento das relações humanas por meio de atitudes, comportamentos geram preconceitos e discriminações. O que tem provocado certo distanciamento no que se entende como tomada de consciência humanitária, exercendo assim, influência sobre o desejo de construir uma sociedade justa e igualitária.

Este estudo debruça-se na compreensão das relações étnico-raciais e sob o entendimento de que a história tem testemunhado a ampliação de espaços de conflito e tensões, gerando novas formas de violências, ora explícitas, ora implícitas, expressadas em comportamentos, por vezes, desumanos em que o *locus* de uma certa “branquitude” assume lugar de superioridade. Bento (2002, p.5) argumenta que a branquitude “é um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”.

Ao longo da história, muitas foram as violações e negações de direitos vivenciadas pela população negra, desde a sua chegada ao Brasil. Elas se intensificaram quando ocorreram e ocorrem em atos contra a cultura, por exemplo, os desrespeitos com os rituais religiosos de matriz africana e sua associação a atos

negativos, a desvalorização da cultura quilombola e o direito do reconhecimento às terras dessas comunidades, os padrões de beleza estabelecidos a partir da cultura do branqueamento, a marginalização da cultura afro-brasileira, como é o caso da capoeira, dentre outros, que se apresentaram abertamente como forma de preconceito e discriminação.

É importante lembrar que a chegada do negro ao Brasil, por meio do sistema escravocrata e, mesmo depois da “abolição” na condição de homem “livre”, não teve um cenário favorável para seguir vida digna e próspera. Nesta perspectiva, Florestan Fernandes (2017) chama atenção para que se cruzem referências, utilizando a análise de conjuntura, num deslocamento entre o vivido (passado) e o que está posto (presente), na construção da problematização sobre as nuances permanentes que atravessam o tempo e deixam marcas que se perpetuam. Diz ele,

O escravo, liberto, o homem pobre livre, permanecem encadeados à colonização, às suas necessidades imperiosas, que os despojam de sua condição humana, e às suas consequências materiais e morais, que os privam de ser gente. (FERNANDES, 2017, p.45)

Para além desse tempo, diz-se que ela permanece de muitos modos. Pela diferenciação do cesso à escolarização, à moradia, à saúde, à habitação, ao emprego e salário, por exemplo. Assim, para entender as relações estabelecidas e construídas historicamente em sociedades como a do Brasil que nega a diversidade existente, onde a população negra encontra-se em situações nas quais, ora se depara com barreiras sociais, ora com raciais, é necessário não perder de vista a história. Esta, em articulação com o cenário político, econômico e social de cada tempo, haja vista que essas relações se constroem simultaneamente.

Carlos Cury (2002) chama atenção para a centralidade da educação como direito. Para o autor, “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

Em sintonia com as ideias de Carlos Cury (2002), Norberto Bobbio (1987) já defendia que:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. (CURY, 2002, p.79-80)

Ao se pensar no conceito de cidadania¹³ e sua operacionalização no cotidiano, vale frisar que este tema vem sendo posto em pauta desde a Constituição Federal de 1988, cuja intencionalidade visa efetivar a condição de Estado democrático de direito, se tornando necessidade normativa, imprimir legislações que possam ser orientadas pela Constituição.

Tal cidadania começa a ser gestada nas discussões a partir de 1985, com realização de encontros municipais e estaduais, almejando a reflexão da participação do negro no processo constituinte. Nesse processo, destaca-se a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, como uma ação importante, impulsionada pelo movimento negro no Brasil. Este evento mobilizador aconteceu em Brasília-DF, em 1986 e reuniu representação de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos. As reivindicações tocaram em inúmeras frentes, mas se destacam os pontos com interseções no campo educacional, haja vista que, a educação era um dado frequente nas discussões, por se acreditar no impacto que promoveria na sociedade, na luta pela superação das injustiças sociais, sendo elas:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986, p. 3-4).

Neste período, as questões levantadas pelas entidades negras tinham como demandas emergentes: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. De acordo com Hasenbalg (1979), a educação escolar era

¹³ De acordo com as ideias de Guarinello (2013), cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. Há, certamente, na história, comunidades sem cidadania, mas só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro.

foco de reivindicação e as necessidades apresentadas estavam ligadas, em grande medida, às “dores” da população negra quanto à dignidade e o respeito de um ser, ao qual antes de sua cor, vem a humanidade e a capacidade intelectual em incidir no processo de formação cultural da sociedade, como:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1979, p. 56).

Na referência, Hasenbalg (1979) faz alusão ao processo de incidência dos movimentos sociais e a mobilização pela valorização da educação escolar como dado de discussão, por acreditarem ser uma das possibilidades de transformação social. Para Guimarães (1999),

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correccional); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 1999, p.43)

Nestas reuniões, inúmeras reivindicações foram apresentadas, entre elas a contemplação no texto da Constituição Federal de 1988, do compromisso de uma educação voltada para o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com valorização e respeito à diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura das populações negras no Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural (RODRIGUES, 2005). Também deve-se ressaltar como avanços deste documento, três pontos importantes: 1. O racismo passa a ser considerado crime imprescritível e inafiançável; 2. é reconhecida a figura jurídica dos “remanescentes de quilombos”; 3. promove o debate sobre ações afirmativas frente às desigualdades raciais.

Vale frisar que, em articulação com a Constituição Federal, serão utilizadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 e a Lei 10.639/2003 e, esta última, que trata da obrigatoriedade da incorporação de estudos sobre cultura afro-

brasileira e História da África no currículo da Educação Básica. Está sendo considerada a propulsora de desdobramentos de várias ações e estratégias, com foco na criação de políticas públicas, que visam educar para a superação do preconceito e discriminação racial.

Assim, embora contempladas na Constituição Federal de 1988 e na LDB, em relação à proposição da história da África, nos currículos das escolas básicas brasileiras, as reivindicações do movimento negro concernentes às questões educacionais étnicas negras, embora não sejam o ideal, representam avanços que a LDB 9394/96 trouxe para a educação escolar, ao propor, entre outras, a valorização e o respeito às identidades culturais que contribuíram para a formação do Brasil. Estes avanços foram ampliados a partir da elaboração da lei 10.639/03, que por fim, definiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio do país.

A década de 1990 aquece a luta dos movimentos sociais e, com tal mobilização, os grupos vão para as ruas em forma de protestos. Um marco para o movimento negro foi a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada no dia 20 de novembro de 1995. O evento celebrou 300 anos do assassinato de Zumbi, principal liderança do Quilombo dos Palmares, um território livre em Pernambuco, que virou símbolo da resistência ao regime escravista e da consciência negra no país. Cerca de 30 mil pessoas se reuniram em Brasília para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra.

As reivindicações ocorridas a partir da alteração do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, impulsionaram, em instâncias governamentais, mudanças na postura formativa educacional, haja vista que tal modificação instituía, através de instrumento legal, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica no Brasil. Tinha como perspectiva promover comprometimento das instituições no que tange ao respeito e à valorização da cultura negra. O documento também visa estimular a superação de uma educação hierarquizante das diferenças. Desta forma,

Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de

barreiras, às segmentações disciplinares estanques. (BRASIL, 2006, p. 59).

Nesta perspectiva, toda prática deveria ser norteada por meio de ações sustentadas por pensamento coletivo, tendo o comprometimento dos professores, na base de uma proposta pedagógica social interdisciplinar e em prol das diferenças, que visa romper com a reprodução do pensamento racista.

Destaca-se que a pauta por uma educação escolar sem racismo é algo presente, desde a elaboração da Constituição Federal de 1988, mas é no período de 2003 a 2008 que se concentra, em grande medida, a composição de leis, decretos e pareceres com maior incidência na consolidação de um arcabouço legal. Ao analisar o programa de governo do partido dos trabalhadores apresentado em 2002, é possível perceber que a Educação assume um papel importante e a responsabilidade em criar, acompanhar e ampliar o alcance, por meio das estratégias de combate ao racismo. Dentre as cinco ações apresentadas no plano Brasil Sem Racismo (ABRAMO, 2004, p. 17), destaca-se três frentes de atuação:

1. Garantir a inserção de jovens e adultos negros nas universidades;
2. Assegurar a qualidade de ensino e a adoção de pedagogia inter-étnica, inter-racial e não sexista no sistema educacional;
3. Adotar, nas políticas de apoio à pesquisa científica e tecnológica, igualdade de tratamento para projetos referentes às relações raciais. (ABRAMO, 2004, p. 17)

Assim, percebe-se, naquele momento, que a constituição das políticas sociais com foco na superação do racismo vai se consolidando, com mudança do governo federal e cuja pauta dos movimentos sociais se faz presente no Programa Brasil Sem Racismo.

Entende-se, desse modo, que 2003 se constitui em um marco temporal na história das relações étnico-raciais no Brasil, pois é neste período que um conjunto de leis, decretos que ratificam e ampliam os princípios idealizados da LDB, no sentido de dar fundamento, a partir das escolas e de saberes a serem nela ensinados, superação do preconceito racial e amplificando também, a possibilidade de alcance dessas populações às políticas públicas.

Essas conquistas de cunho legal são desdobramentos de reivindicações levantadas pelos movimentos sociais, em especial o negro, que é a favor da educação que ressalte a multiplicidade constitutiva do que se pode chamar de cultura brasileira, abrangendo conhecimentos locais das populações afro e suas especificidades identitárias. Além de ser porta de entrada para mudança cultural,

conceitual e de empoderamento para a construção de uma sociedade antirracista, inclusiva, que produz saberes e atitudes emancipatórias.

Embora tenham sido aqui contemplados anteriormente, vale dizer que os movimentos sociais foram os precursores na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, sendo resistência para garantir a existência de um povo subalternizado na narrativa histórica e cumprindo papel importante que, de acordo com Gomes (2017), está na produção e articulação dos conhecimentos gerados pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos. Atuam significativamente na construção de pensamento, a partir da posição do sujeito que vivencia as mazelas da opressão, gerando conhecimento que nasce do sentimento para a luta. Assim, abre espaço para novas significações, numa relação do ontem, do hoje e do amanhã. O coletivo recoloca questões evidenciadas ao longo da história, que não podem ser deixadas cair no esquecimento.

Aspecto importante a ser destacado, é que a luta impulsionada pelos movimentos sociais desencadeou discussões e conquistas de direitos à população negra do Brasil, indo além do caráter denunciador da situação de discriminação racial e social, buscando desta forma, maior participação na elaboração de políticas públicas, objetivando contemplar alguns dos anseios dos negros brasileiros. Para Alain Touraine (1989), os movimentos sociais carregam em sua essência a luta de classes, sustentada por valores, entoando forte seu posicionamento, a partir de uma concepção de sociedade e de homem.

Nesse âmbito, compreende-se que o movimento negro se constitui, se alicerça na participação e emancipação dos sujeitos que o compõem. Para Gomes (2017), o papel do movimento negro é educador, porque produz conhecimento emancipatório. Busca na construção coletiva desvelar aquilo que a autora entende como “pedagogia das ausências” ocupando assim, lugar no campo educacional, que, por vezes, tem sido pouco visível diante das práticas racistas já banalizadas em contextos escolares.

Vale ressaltar que as tentativas de sedimentar uma política com foco no acesso e na permanência de todos na escola e, pensando na missão assumida pelo Ministério da Educação, é que foi criada, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, órgão responsável por atuar na promoção e acompanhamento dos direitos, cujos objetivos versaram sobre:

- Promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra;
- Acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial;
- Articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais;
- Promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica;
- Auxiliar o Ministério das Relações Exteriores nas políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do Continente Africano. (BRASIL, Ministério de Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção, 2003, p. 10)

Após a implantação da Lei 10.639/03, houve mobilização e ampliação no que tange à legislação. Além da SEPPIR, outra frente importante foi instituída, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o Decreto nº 4.886/03, cuja proposta direciona para a execução de algumas ações, dentre elas o

[...] aperfeiçoamento da legislação, apoio às comunidades remanescentes de quilombos, incentivo a adoção de programas de diversidade racial nas empresas, apoio a projetos de saúde da população negra, capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial, ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia, celebração de acordos de cooperação no âmbito da ALCA e Mercosul, celebração de acordos com o Caribe, países africanos e outros de contingente populacional afrodescendente" (ROCHA, 2006, p.71).

Em continuidade às ações implementadas, cujos objetivos estavam pautados em como diminuir as desigualdades sociais constituídas ao longo da história, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação, em 2004. Sua organização se distribuíra em quatro diretorias, sendo elas: diretoria de educação para diversidade; diretoria de políticas da educação de jovens e adultos; diretoria de estudos e acompanhamento das vulnerabilidades educacionais e a diretoria de educação integral, direitos humanos e cidadania.

A SECAD assumiu, desde sua implantação, articulação entre os Estados e a sociedade civil, visando estabelecer relação, com foco nas demandas sociais e na qualidade da educação escolar. Vale frisar que, dentre as responsabilidades atribuídas à secretaria, esteve a execução do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares de Educação Étnico-Raciais nas escolas municipais e estaduais.

É importante considerar que a temática em voga trouxe questões

impulsionadoras para a academia, travando discussão que se estenderam às universidades públicas. Em espaços como esses, foram criados os chamados Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs, cuja responsabilidade esteve em promover estudos e pesquisas, com foco na temática e fortalecer a discussão em nível nacional sobre preconceito, discriminação e racismo.

Estudos mapeados pelos NEABs¹⁴ apontam que desde a implementação da Lei 10.639/03, múltiplas ações foram desenvolvidas pelo Governo Federal e pelos movimentos sociais negros, principalmente no campo da educação, visando combater as desigualdades sociais, de origem racial e a superação do racismo. São exemplos desses estudos, publicações da SECAD, que contemplam um conjunto de pesquisas de todas as regiões do país que apresentam múltiplas abordagens temáticas. A exemplo, os livros organizados por Silvério e Gonçalves e Silva (2003), intitulados Educação e Ações Afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica; Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (SECAD, 2005). Tais publicações se constituem em importantes referenciais da revisão bibliográfica empreendida.

Dessa perspectiva, vale destacar que este debate também se faz presente em documentos como as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH), cuja intencionalidade foi trazer a discussão de formação humana, para os espaços escolares. No que tange às Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, o art. 3º traz, claramente, posicionamento acerca das políticas em que:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012, p.1-2)

É notório que a busca pela dignidade e valorização da Cultura Negra no Brasil tem se constituído em uma bandeira levantada, principalmente pelos movimentos negro, feminista e de mulheres, na tentativa de romper com anos de preconceito, racismo e discriminação racial. Todavia, é compreensível que se não houver mecanismos capazes de combater preconceitos e fomentar a promoção de

¹⁴ Núcleo de Estudos Afro-brasileiro – são 24 núcleos no Brasil presente nas universidades públicas;

mentalidades que proporcionem a igualdade de direitos, por meio de políticas públicas, as desigualdades sociais tenderão a aprofundar-se ainda mais.

Destaca-se que a história da etnia negra no Brasil tem sido marcada pela subalternização e, conseqüente, exclusão de participação em setores importantes da sociedade brasileira. O fim da escravidão, que deveria ter aprofundado conquistas, não gerou de fato e, em grande parte, condições emocionais e objetivas de efetiva cidadania.

Fernandes (2017), em “Significado do Protesto Negro”, refere acerca da marginalização sofrida pelos negros e que essa condição se dá pelos fatores associados à cor e à condição econômica/financeira, ou seja, neste país o negro é marginalizado, porque é negro e pobre. Segundo o autor existe uma barreira, que é racial e se apresenta em vários graus, mesmo que uma ideia de mito racial ainda se apresente como verdade.

No debate que traz para o centro o discurso de uma sociedade sem racismo, em defesa de uma ideia de democracia racial vivida no Brasil, Schwarcz (1993) ajuda a olhar com outras lentes, quando ilumina, por meio do discurso, que “Ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a ‘outro’. Seja de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar” (SCHWARCZ, 1993, p.181).

Nesta compreensão, Guimarães (1999) estabelece diálogo que se aproxima de Schwarcz (1993), trazer o racismo como atitude presente no cotidiano dos sujeitos, haja vista que a reação imediata é a negação e não a reflexão dos atos e posturas promotoras de práticas discriminatórias.

Em 2010, a implementação da Lei no 12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial, cuja aprovação esteve em pauta desde 1990. Reforça uma série de determinações contra o racismo e a discriminação e traz, em seu art. 1º, a garantia à população negra, da efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O Estatuto da Igualdade Racial significa conquista para o movimento negro e resposta para anos de apresentação de propostas para as políticas sobre diversidade. Este documento traz em seu bojo o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) e as suas diretrizes de aplicabilidade. Também

pode-se dizer que há fortalecimento na intersecção entre gênero e raça, mesmo que o termo mulher só seja citado seis vezes ao longo de toda a redação do documento.

No que pesa às legislações vigentes acerca da Diversidade Étnico-Raciais na perspectiva formativa, ainda se faz necessário ampliar as discussões, principalmente quando se trata do espaço tempo da escola, cuja essência é a formação humana. Além de ser, contraditoriamente, lugar de inúmeras negações de direitos, de preconceito velado, fatos que deixam marcas por toda vida. Assim, é necessário e urgente, a discussão acerca dessa temática nas agendas nacionais e internacionais, pois apesar da legislação ter avançado em alguns aspectos, ainda existe um caminho longo a ser percorrido na superação do racismo e preconceito. São mudanças que advêm de transformações de classes que se cruzam com as relações sociais e, como diz Fernandes (2017), levam tempo.

3.2 Questões Raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Para fortalecer as políticas sociais no Brasil, constituídas com foco na valorização da diversidade, em 2004 foram instituídas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Vale frisar que sua constituição é uma estratégia política, estabelecida no plano de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e tem como base alguns princípios que contribuirão no fortalecimento de identidades e de direitos. Para Andreia Lastória (2006),

As novas diretrizes situam-se no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Envolve, portanto, ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na sociedade. O ideário desta política pública somente poderá ser efetivado se, dentre inúmeras outras questões, houver uma mudança nos processos educativos de todas as escolas brasileiras. (LASTÓRIA, 2006, p. 275)

É importante frisar que, desde os anos de 1990, as normativas do Ministério da Educação faziam referência à “necessidade” em ampliar a discussão acerca da Cultura e da Diversidade, como também sobre identidades e relações étnico-

raciais, mas com poucas ações que pudessem de fato resultar em mudanças sociais. Pressionar, resistir, lutar e reivindicar eram verbos presentes no cotidiano dos movimentos sociais. Visavam também a busca por melhores condições sociais, envolvendo reivindicação por lugar digno para morar e trabalhar. Nesta linha, Fernandes (2017) refere que a luta de classe, para o negro, não caminha sozinha, ela caminhará juntamente com a luta racial propriamente dita.

Vale destaque para a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO, que nos últimos anos tem posto em pauta o respeito à Diversidade, relacionado as questões sociais, econômicas, culturais e educacionais. A UNESCO (2005) entende a diversidade étnico racial como “a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão”. Para Luiz Carlos Rocha,

No campo das relações raciais, a atuação da UNESCO tem influenciado as pesquisas e debates sobre a temática no país, através de seu 'Setor de Combate ao Racismo e à Discriminação'. Nos anos 50, financiou no país, pesquisas de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, sobre essa temática. Assim se apresenta o Setor da UNESCO: 'O combate ao racismo e à discriminação encontra-se no coração, a UNESCO no mundo. Desde a sua criação, a UNESCO tem enviado esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que embasem princípios, conceitos e critérios universais de apoio à luta contra o racismo e a discriminação (ROCHA, 2006, p. 50).

Alinhada às reivindicações contidas nos processos reivindicatórios, a UNESCO também se alinha na grita pelo antirracismo e à discriminação.

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo que todos sejam cidadãos em igualdades de condições, a respeito das diferenças e especificidades que possam existir (LOPES, 2008, p. 183)

É neste cenário que as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio do CNE/CP 3/ 2004, aprovada em 10/03/2004, assumem o compromisso em atuar e promover transformações nas práticas e posturas pedagógicas desenvolvidas na escola, tendo como perspectiva sinalizada no documento a

Divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na

construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.10)

Nessa resistência, mais uma vez, destaca-se a importância dos movimentos negros, artistas, integrantes de grupos culturais e intelectuais negros da academia pelo “reconhecimento”, a valorização e a afirmação da identidade e dos direitos dos afro-brasileiros. É com tal esforço, em superar o racismo e construir relações inclusivas, sociais, culturais, que as DCRER apontam para o “reconhecimento”, uma mudança na prática pedagógica, que atua pautada na justiça e igualdade de direitos sociais, civis, econômicos e culturais. Assim, busca atuar na promoção de “políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, visando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2005, p. 12).

Além de denunciar formas explícitas e implícitas de preconceito e discriminação, os movimentos negros entendem que a escola precisa ampliar sua atuação, dando espaço para uma proposta de educação contra o racismo, instituindo, desta forma, um sistema educacional capaz de superar as práticas discriminatórias e racistas, como também quebrar o círculo vicioso que combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social. Isso perpassa a formação dos educadores, o que exige um processo de aprofundamento em conceitos que são base para a compreensão histórica e superação do esvaziamento dos discursos. Para Martha Abreu e Hebe Mattos (2008),

A história da cultura afro-brasileira e africana, entretanto, assim como a problematização desses conceitos, não tem recebido a mesma atenção e divulgação. Como todos os conceitos, eles precisam ser entendidos como categorias politicamente construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos sociais que os trouxeram à tona (ou os recriaram) e os elegeram como fundamentais. (ABREU; MATOS, p.12, 2008)

Entre as orientações presentes nas DCNRER, atuar na mediação do conhecimento é algo central na proposta e isso reverbera nos Estados, por meio da inclusão da temática nos Programas de Formação Docente em cada estado. No caso do estado do Paraná, a formação pela temática racial adentrou no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), compondo um dos grupos temáticos propostos para todos os professores do estado, desde 2005, como também a produção de Cadernos Temáticos, elaborados para Secretaria Estadual de Educação (SEED). Contou com a colaboração de Jorge Arruda, Mônica Lima,

Kabengele Munanga e Neuton Damásio Pereira na autoria dos materiais de estudo sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2005, produção de Relações Étnico-Raciais de 2006 e a Lei 10639/03 e o combate ao racismo no espaço escolar, 2008.

Vale frisar que as DCNREER trazem, no bojo do seu documento, dez princípios norteadores que deverão ser pautados o ensino de História. Dentre eles atenção para a construção das narrativas, evitando distorções e possibilitando a construção do pensamento articulada entre passado, presente e futuro, fazendo uso de diferentes meios, em atividades curriculares, ou não, para explicitar, compreender e interpretar, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínio e pensamentos de raiz da cultura africana. O convite é olhar em uma perspectiva positiva e não só de denúncia da miséria e discriminação, por exemplo, quando o assunto for sobre a História da África. Para tal, é reafirmada a importância da formação docente na mediação dos saberes e conhecimentos veiculados na escola e na utilização do LD.

Assim, entendendo a educação como lugar de formação de ideias, (re) construção do conhecimento, tem-se como orientação de trabalho, no campo pedagógico, de combate ao racismo e às discriminações e que assume a responsabilidade em

fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, vi ver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p.16)

Para tanto, as Diretrizes aqui mencionadas, mesmo que incipientes, se propõem a monitorar e acompanhar o desenvolvimento das ações e o Ministério Público tem sido uma das instituições escolhidas para tal acompanhamento junto às Escolas.

Assim sendo, não há dúvida que tal documento fortalece a força política dos movimentos negros pós redemocratização do Brasil, demarcando, desse modo, a necessidade de se discutir acerca das questões raciais em um país composto pela pluralidade cultural e cumpre um papel importante, em termos culturais e políticos, em que no primeiro plano, coloca na pauta a afirmação da existência de uma cultura

negra em oposição a um padrão cultural europeu. E no segundo, a utilização de conceitos da cultura negra e afrodescendente, levando em conta os problemas em situações interpretativas e descritivas.

Frente ao arcabouço legal e das políticas sociais que surgiram pós Constituição Federal de 1988 e LDB/96, se carece, ainda de ações que atendam efetiva e continuamente no âmbito escolar, as questões étnico-raciais.

[...] inegável que a questão étnica no Brasil merece significativa discussão, bem como é preciso estabelecer uma política educacional séria em nosso país, pois já se vão anos que essas políticas são determinadas por agências multilaterais que trabalham com a lógica da afirmação de políticas que sustentam os interesses do capital, e não o conjunto da sociedade de forma emancipatória, e é nesse espaço que compreendemos as propostas educacionais chamadas de 'afirmativas', mas que não têm como cerne uma educação que responda aos interesses dos trabalhadores e afirmem os interesses de classe de forma ampla e no seu conjunto. (SOUZA; SÁ, 2006, p. 108-109).

Pesquisas realizadas por Munanga (2006), Gomes (2012), Guimarães (1996) e Gonçalves (2000) apontam diferenças entre os anos de estudos da população branca com relação à negra. O que, com o passar dos anos, se reflete em menos oportunidades e menor renda e, conseqüentemente, aumento e desigualdade social. Uma espécie de contra educação vigente, seria aquela entendida

[...] como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir destes reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337).

O combate ao racismo e às discriminações poderia ser feito, tendo como base o foco na valorização da cultura negra, por meio de práticas escolares cotidianas, envolvendo alunos e professores, no sentido vivo e ativo às prescrições contidas nas Diretrizes.

Para tanto, as especificidades que deveriam se materializar em práticas sociais cotidianas nas escolas requerem a apreensão de conceitos emanados das Diretrizes, que precisariam ser aprofundados e contextualizadas a partir de compreensões históricas sobre: raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralismo cultural e cultura/s brasileira.

Compreendê-los se constitui ponto de partida e de chegada para professores e educadores na escola, sobre orientações vindas dessa legislação.

Desse modo, se faz necessário que as escolas brasileiras repensem os seus currículos, que propiciem espaços para a valorização de diferentes identidades, uma vez que, com já assinalou Silva, o currículo

... está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo, é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”, ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. (SILVA, 1999, p. 101-102)

Autores como Sant’Ana (2001), Silva (2005), e Hasenbalg (2005) problematizam ausências das vozes de grupos minoritários ou historicamente discriminados, no currículo que pouco olha para as diferenças, principalmente as raciais. Falar de representação neste contexto, é iluminar a discussão acerca da importância da cultura negra para a constituição do povo brasileiro.

Para Chartier (2002), a representação do mundo social está atrelada a interesse de grupo. Desta forma, o autor adverte que

Percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p. 17)

Além disso, adverte para o fato de que representações devem ser entendidas também:

(...) como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 2002, p. 17)

O tema Diversidade Étnico-Racial estabelece conexões importantes no que diz respeito à representação social e ao poder simbólico numa relação com o capital

cultural, presente e construído historicamente pelos negros.

Desta forma, é interessante dizer que no Brasil, as comunidades originadas da resistência, como os quilombolas, são partes de uma história pouco contada e valorizada. Para Moura (2006), refletir sobre o que é simbólico e identitário, significa também compreender que

A experiência das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência durante o desenvolvimento do currículo. (MOURA, 2006, p.263)

No que tange aos atos pedagógicos, Gomes (2003) refere que,

Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Colocamos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representação sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos na sociedade. (GOMES, 2003, p.74)

Assim, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais assumem papel importante na luta por uma sociedade justa, equânime, democrática e inclusiva e coloca em pauta a pluralidade cultural nos currículos escolares.

No próximo capítulo, tem-se um aprofundamento no interm da discussão da concepção do Livro Didático, a constituição do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil e os conteúdos de História, presentes no material escolar enquanto produção cultural manifesta e sua relação direta na formação de estudantes no Ensino Fundamental Anos Finais em uma construção de sentido e significados histórico-culturais, veiculados em Território Nacional.

4. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PNLD¹⁵

Os historiadores dizem que fazem e os livros didáticos não incorporam, e estes dizem que não incorporam porque os historiadores não fazem. Eu sempre denunciei que se estuda muito pouco a história do Brasil no Brasil. A perspectiva com a qual se inicia a história do Brasil nesses livros ainda é muito eurocêntrica.

BITTENCOURT (2018)

Este capítulo discorre sobre o livro didático e suas nuances como aponta Bittencourt (2018) quando chama a atenção para a presença de uma concepção eurocêntrica ainda aparente, localizando o material de onde se dará a análise no capítulo seguinte, objeto de estudo deste trabalho. Além disso, sua articulação com o PNLD é importante para estabelecer relações com os conteúdos de história, por meio do Livro didático de história, a partir desse programa.

4.1 Livro Didático e o PNLD

O livro didático tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, que o têm visto no âmbito do ensino, sob várias interpretações. Segundo Ferreira (2016. p. 9868), “o livro didático é instrumento de ensino mais antigo na cultura escolar, superando o giz e o quadro negro”. Neste diálogo, pretende-se adentrar em especificidades do Livro Didático, por meio de autores considerados referência, no que tange às relações estabelecidas neste instrumento pedagógico, para situar a perspectiva analítica acerca do objeto de estudo. Desse modo, recorre-se a Circe Bittencourt (1997); João Bueno (2003); Selva Fonseca (2011), bem como Munanga (2006) e Gomes (2012).

Para Choppin (2004), o estudo, tendo como objeto o livro didático, tem causado interesse entre os pesquisadores nas últimas décadas, por se tratar de uma produção de conhecimentos que ecoa pensamentos, ideologias e pontos de vista acerca dos fatos que ocorreram ao longo da história e que são apropriados por sujeitos em formação intelectual. Há interação com uma materialidade que envolve uma

¹⁵ Programa Nacional do Livro Didático.

multiplicidade de agentes, desde a idealização de conteúdos, concepção pelo autor, materialidade da parte gráfica, até chegar na mão do professor, que fará sua apropriação, imbricada por vivências e que será instrumento de interpretação pelos alunos. Para Choppin (2004),

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, impressão, encadernação, etc), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte, são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (CHOPPIN, 2004, p. 554)

Para Choppin (2004), ainda, os livros didáticos não serão apenas ferramentas pedagógicas, mas precisam ser vistos como um instrumento de seleções culturais variáveis e que corroboram na disseminação destas culturas, atuando na linha de fortalecimento e manutenção daquilo que é assumido como saber legitimado. Sendo assim, para que o estudo seja aprofundado, é importante entender que o livro didático é concebido por muitos estudiosos como um instrumento ideológico e estabelece relações nas conexões que se entrelaçam entre saberes, referências, autores e editoras.

Para Silva (2002), a materialidade daquilo que se apresenta expresso no livro didático (LD) tem uma intencionalidade no âmbito do currículo, portanto,

não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2002, p. 150)

Nessas percepções acerca do LD no Brasil é importante destacar sua consolidação como recurso didático-pedagógico, que adentra os espaços escolares de forma dominante no século XX e se torna um objeto que anuncia, de certo modo, princípios ideológicos defendidos pelo Estado, que é responsável pelo maior investimento em aquisição de LDs para escolas públicas no país. Cabe destacar a

relação do público privado, que se estabelece com a criação do Programa Nacional do Livro Didático: neste caso, o privado é responsável pela elaboração do material didático, porém seguindo os critérios pré-definidos pelo Governo Federal e este, o comprador e distribuidor em todo território nacional.

O LD assume lugar importante como veiculador das disciplinas escolares de forma transacional ao longo do tempo. Desta maneira, André Chervel (1990) aponta para esse processo de mudança e diz:

As exigências intrínsecas de uma matéria ensinada nem sempre se acomodam numa evolução gradual e contínua. A história das disciplinas se dá frequentemente por alternância de patamares e de mudanças importantes, até mesmo de profundas agitações. Quando uma nova vulgata toma o lugar da precedente, um período da estabilidade se instala, que será apenas a perturbado, também ele, pelas inevitáveis variações. Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos “transitórios”, ou de “crise”, em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. (CHERVEL, 1990, p. 204)

O LD, por conter exigências intrínsecas às disciplinas escolares, sem dúvida, tende a sofrer essas alternâncias que refere o autor. Entre elas, a de estar conectado ou não, à história do seu tempo.

No universo da sistematização do conhecimento que se torna público através da escrita, percebe-se que o mundo e sua realidade vivida é um produto do tempo e das relações sociais e coletivas advindas de transformações e permanências sociais, políticas, antropológicas, históricas dentre outros. Sendo assim, Munakata (2016, p.123) concebe o LD como um “portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar”.

Estudar o livro didático é penetrar num universo de saberes oficialmente sistematizados e, sobretudo, um campo de tensões no que tange às relações de poder estabelecidas a partir de conteúdos representados em cada livro e que ocupa lugar importante e de posicionamento político e social, por um determinado tempo. Partindo da perspectiva historiográfica, Choppin (2004) localiza os livros didáticos atuando em quatro funções essenciais: a função de referencial; a função instrumental; a ideológica e cultural; e a função documental. Para o autor, as funções focalizam questões elementares, como se observa adiante.

Função referencial: o livro didático é apenas a fiel tradução do programa, ou quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações; Função instrumental: o livro põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividade que, segundo o contexto,

visam a facilitar a memorização dos conhecimentos; **Função Ideológica e cultural: instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido assume um importante papel político. Essa função que, tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou ainda, de maneira dissimulada, subreptícia, implícita, mas não menos eficaz;** Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textos ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p.553. Grifo nosso)

É possível perceber historicamente que, desde o século XIX, o LD tem sido instrumento de trabalho e para alguns professores, o único. Neste caso, sua referência exclusiva. Nesta perspectiva, Munakata (20016) aponta que a relação simbiótica existente entre o livro didático e a escola, é uma relação quase indissociável no contexto da educação básica, em especial, nas regiões mais afastadas nos centros urbanos.

Para Bittencourt (1997), o Livro Didático é concebido para muitos teóricos como um lugar da representatividade, da ideologia das classes dominantes e ou do Estado Burguês, ou, para outros, a concepção de um livro que se constitui por apresentar a sistematização de conhecimento em construção, que constitui um sujeito que é histórico.

O livro didático, de acordo com as contribuições de Munakata (2016) e Bittencourt (1997), pode ser visto a partir de dois pontos: o primeiro está associado à ideia de que para o professor é concebido como um suporte, um referencial e um ponto de partida para o trabalho em aula. E o segundo, como instrumento de controle do Estado, em que o currículo indica uma relação de poder estabelecida desde a escolha do LD. Assim, estas compreensões vão anunciando, de um lado, para a existência de tensão e conflito e consideram a sua importância para o ensino e, de outro, atuando na resistência e o concebem como aparelho regulador do Estado. Todavia, o olhar que se tece estará ancorado na perspectiva cultural, estabelecendo o lugar que este dispositivo ocupa na cultura escolar e que influencia no comportamento social por meio dos alunos e de quem passou por processos de escolarização.

Para tanto, pensar na constituição do LD como parte da cultura imaterial escolar, é também conceber que sua importância está centrada no lugar que ocupa, no âmbito da cultura escolar. Assim, Bittencourt (1997) reforça que,

independentemente do campo de tensão, um dos papéis do livro didático está ancorado na realização do movimento didático na relação direta do saber acadêmico para o saber escolar, no processo de explicitação curricular. Desta forma, a interpretação do que está posto no livro didático passa pela mediação do educador e seus modos de ler o mundo, pois os textos disponibilizados neste material legitimam a cultura a ser transmitida (APPLE, 1995).

Bittencourt (1997) chama a atenção para a urgência da mediação com reflexão para além do que está posto, sendo propositivo e inovador nas oportunidades em sala de aula e diz:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente.” (BITTENCOURT, 1997, p. 89).

O LD assume papel importante na formação humana. É por isso que olhar para seus conteúdos de forma crítica é contribuir para o enfrentamento, como aponta Gomes (2017), em relação aos impactos e consequências discriminatórias que precisam ser freados no contexto da escola e desvelados em meio às tramas consolidadas pela banalização dos atos, para além dos pedagógicos. É importante considerar o papel das diretrizes¹⁶ que orientam o país e que são sustentação para as editoras que se adequam para entrar no mercado e se apropriar do fundo público responsável pela aquisição dos LDs.

Essa preocupação com os conteúdos veiculados nos LDs no Brasil se intensifica com a criação do Programa “Educação para Todos”, apresentado pelo Ministro da Educação, em 31 de maio de 1985, haja vista que o foco está na universalização do acesso aos livros didáticos por estudantes em todo território nacional e, portanto, torna-se um dos maiores programas de comercialização e distribuição de livros escolares por editoras que adentram as escolas públicas e disseminam conhecimentos e saberes sistematizados.

¹⁶ No contexto atual a Base Nacional Comum Curricular - BNCC é a diretriz que tem mobilizado as editoras quanto a atualização do material e regularização dos conteúdos que seguem uma nova lógica do pensamento e isso está posto para além da relação público privado, haja vista que todo o material só terá mercado se estiver atualizado. A BNCC é instituída pela resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019.

Desse modo, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como normatização, nasce antes da Constituição Federal de 1988, mas em sua essência carrega questões elementares sobre a sua importância no processo de disseminação do conhecimento como parte de uma política educacional.

O PNLD está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Foi instituído no Brasil pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85. No bojo desse documento é possível perceber algumas mudanças em relação ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF, que funcionou no período de 1971 a 1976. De implantação gradativa, aos poucos, teve ampliada sua inclusão na educação básica e respectivos componentes curriculares.

Destaca-se que a mudança entre esses dois documentos visou promover a ampliação do acesso ao livro. Corresponde à meta para o atendimento a todos os estudantes do ensino fundamental, sendo as áreas de comunicação e expressão e a matemática, prioritárias. O que muda na reformulação? As diferenças do novo programa: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. A finalidade atribuída ao programa versa em orientar o processo de produção, distribuição e avaliação dos livros e materiais didáticos destinados aos estudantes da educação básica em todo o território nacional.

Desse modo, o PNLD pretende atender a uma exigência da Constituição Federal de 1988, a partir da obrigatoriedade no acesso ao direito à educação de qualidade conforme está descrito no art. 206:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988)

Por conseguinte, é possível perceber, com base nos documentos oficiais, que o Estado se compromete em garantir o ensino gratuito e obrigatório no que tange ao ensino fundamental, visando atender a oferta de educação de qualidade. Fica claro o quanto a política educacional, que institui o LD como recurso para uso de todos, assume papel importante na mediação para assegurar direito à educação escolar de qualidade. Para Cury (2009),

o livro didático é um excelente mediador na construção da cidadania e um material de apoio indispensável à materialização dos conhecimentos escolares e como elemento fundamental à escolarização dos alunos. (...) A qualidade do ensino envolve a incorporação de conhecimentos que se tornaram patrimônio comum da humanidade (CURY, 2009, p. 120-122)

Assim, com a intencionalidade em melhorar os índices de aprendizagem, o Livro Didático – LD, aos poucos, passa a ser o material pedagógico impresso mais difundido em todo o país, ocupando um lugar importante no que tange às relações de poder, imbricadas na produção de conhecimento e sua disseminação, haja vista que sua constituição está atrelada a concepções e princípios democráticos, em que todos os alunos, independentemente de onde estão, têm direito ao acesso a esse material.

São objetivos do PNLD¹⁷ e estão apresentados no art. 2º da seguinte forma:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

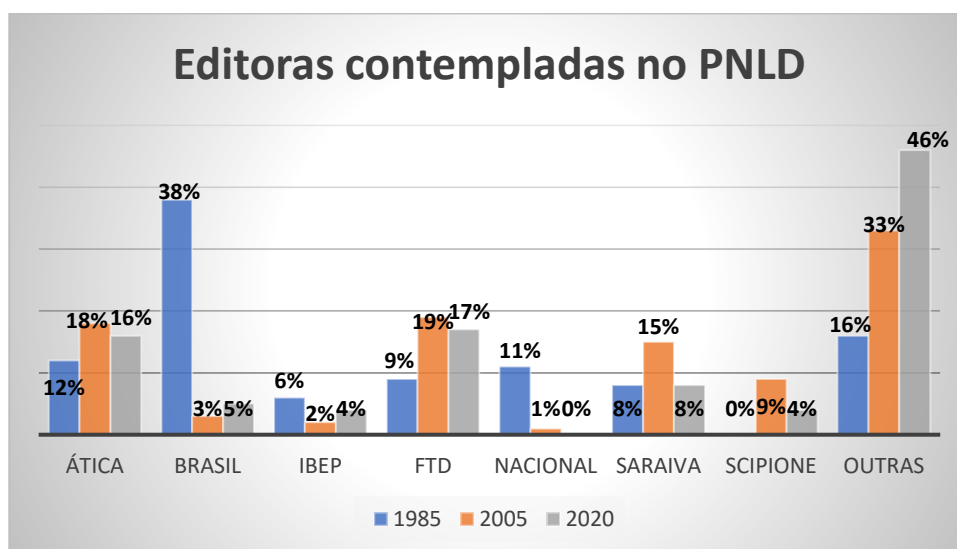
O programa, desde a sua criação, tem crescido significativamente, tanto no que se refere aos recursos financeiros aportados, quanto no número de exemplares distribuídos. O montante de investimento, em 2020, segundo dados do FNDE, é de cerca de 1.390.201.035,55 reais, correspondendo à aquisição de 172.571.931 exemplares e beneficiando 31.010.093 alunos, em 123.342 escolas públicas do país. Crescimento 10 vezes maior, desde a sua implementação, que, neste período, completa mais de trinta anos.

¹⁷ Objetivos atualizados contemplando os editais divulgados a partir de 2017.

A primeira década do PNLD, segundo Castro (1996), foi de muitas críticas, em especial pela falta de transparência no processo de escolha das editoras, como também, da fonte financiadora durante a implementação. Nesta primeira fase, é possível perceber a concentração de 84% entre 7 editoras: Ática, FTD, Brasil, IBEP, Nacional, Saraiva e Scipione.

Vale referir dados sobre as editoras de LDs, segundo dados apresentados no gráfico 2, que, em uma escala das instituições selecionadas pelo PNLD, algumas delas vêm sendo as maiores beneficiadas e, apesar de diminuir o faturamento, se fazem presentes há muito tempo. Talvez uma das hipóteses seja a resposta aos critérios de seleção e, portanto, a produção num efeito ao fortalecimento de uma indústria cultural, alimentada pelos desejos impostos pelo Estado. O gráfico a seguir permite se ter ideia sobre as editoras de LDs e os respectivos percentuais de publicação.

Gráfico 2: Principais Editoras presentes nas edições do PNLD - (1985-2020)



Fonte: gráfico elaborado pela autora, com base nos dados FNDE, período 1985 a 2020, acessado em 16/07/2020: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

O gráfico 2 revela ainda, o quanto o universo de editoras tem crescido nas últimas décadas e registra a presença daquelas que são tradicionais, publicando desde o início do PNLD. Leva a pensar na relação estabelecida, no que tange a um campo de disputa. Aqui se utiliza o conceito de Bourdieu (1994), para quem o “campo” deve ser entendido a partir da ideia de espaço estruturante de representação, permeado por elementos simbólicos, para compreender este lugar, que é de tensão e

conflito estabelecido pelas editoras, em meio à concorrência por espaço no mundo do mercado editorial.

Percebe-se crescimento importante de editoras a partir de 2005 e que entram na disputa pelo comércio e negociação com o Estado. No entanto, é possível perceber em estudos como o de Silva (2005), que a década de 1990 foi importante para o mercado das editoras, haja vista que houve a comercialização e distribuição de quase três bilhões de livros.

A década de 1990 é considerada um marco para a história do LD no país, haja vista que há questões imbricadas em sua crescente expansão de Norte a Sul do Brasil. Essa ampliação, no que tange à acessibilidade aos conteúdos sistematizados, também reverbera no campo da pesquisa, em que o Livro Didático e suas nuances intrínsecas têm sido tomadas, desde a escrita do material até sua apropriação nos espaços escolares. É nesse período que o programa inclui como critério de análise de conteúdos, os quais estão respaldados na legislação vigente e que nortearão a avaliação dos livros submetidos pelas editoras, por meio de um comitê formado por especialistas, todavia questionável, pois nenhum deles estava atuando na educação básica. Para Gonçalves (2019), é possível perceber que a partir de análise realizada em alguns estados, dos dez livros mais solicitados pelos professores de cada disciplina, havia uma série de situações discriminatórias, o que corrobora com a afirmação de Célia Cassiano (2013) “o MEC vinha comprando e distribuindo livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais” (CASSIANO, p. 81, 2013).

A partir das críticas levantadas em relação à qualidade do material impresso, dos conteúdos, em especial no que tange às formas discriminatórias, o MEC passou a divulgar antecipadamente, os critérios de avaliação quanto ao desenho gráfico; o alinhamento com a legislação; a concepção pedagógica e de ensino consolidada na proposta; em forma de edital, os critérios eliminatórios e os classificatórios e, posteriormente, tornada pública a avaliação das obras aprovadas no Guia do PNLD, em cada edição.

É importante observar que com o crescimento no investimento e, conseqüentemente, no acesso ao material, torna-se um campo de investigação crescente neste período, segundo mapeamento das dissertações e teses.

Assim, não se pode negar que o Programa criado aqueceu o mercado econômico, como também acirrou o campo de disputas entre as editoras, as quais

passaram a intensificar o contato com os docentes, a fim de “pressionar” a escolha do material, sendo considerado por alguns pesquisadores como assédio. Para Sergio Nascimento (2012),

A comercialização do livro está relacionada com as relações de dominação existentes concomitante com as lutas para alterar essas relações. Não reconhecer isso significa ignorar uma imensa quantidade de dados disponíveis, nos diferentes países (nesse caso, ocidentais), que ligam o conhecimento escolar às dinâmicas de classe, gênero e raça, dentro e fora de nossas instituições educacionais. (NASCIMENTO, 2012, p.30)

No âmbito do ensino, o livro didático, por intermédio da Política Nacional do Livro Didático, assume papel estratégico na formação escolar, tendo em vista que suas informações chegam a lugares longínquos. Lugares onde estudantes em processo de formação se apropriarão de conceitos sistematizados, escolhidos em uma relação de poder implícita, pois toda escolha é um posicionamento e uma opção histórica por meio dos conhecimentos postos nos LDs. Para Choppin (2004, p. 553), essa relação acontece em função de se “exercer de maneira explícita, sistemática, ostensiva, ou dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz”.

Em 1996, o PNLD dá um passo importante na constituição da sua proposta, instituindo o Programa de Avaliação no Guia de 1997, cuja intencionalidade está centrada na atualização dos conceitos abordados, como também, na retirada de qualquer assunto que corroborasse para o preconceito e a discriminação de qualquer natureza, no âmbito das relações sociais. Nesta edição também é possível perceber a inclusão nos critérios, quanto ao veto de “estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 1996, p.9).

Desse modo, após critérios instituídos de avaliação, é possível observar, com base nos dados publicados pelo programa, queda no número de editoras participantes de 64 para 25, no período de 1997 para 1998. Outra mudança que provoca queda na quantidade de editoras com obras aprovadas, acontece em 2002, em que os livros passam a ser avaliados como coleções e não mais isoladamente. Neste momento, apenas 12 editoras são contempladas.

Sobre os conteúdos do Livro Didático de História (LDH), Sonia Miranda e Tania Luca (2004) referem que nos anos de 1999, 2002 e 2005, os livros com destinação de

5ª a 8ª séries, passaram por três processos consecutivos de avaliação. Nesse sentido, destacam

(...) que houve variações de forma e substância em cada programa. Se, em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente frente à coleção, o que gerava circunstâncias conflitivas com relação à variabilidade no processo de escolha e uso das obras, tal situação foi alterada a partir do PNLD 2002, quando a unidade básica de avaliação e escolha passou a ser a coleção didática. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

Esses autores destacam ainda, que o processo de avaliação foi feito utilizando procedimento classificatório e distintivo, baseado em estrelas e menções discriminatórias, para um quadro no qual eram indicadas as obras aprovadas, o que levou à modificação na organização do guia do LD, que a versão de 2005 foi apresentada aos professores como um catálogo, com organização em ordem alfabética. Ademais, os critérios de avaliação também foram aperfeiçoados, assim as bases de cálculo usadas para a ponderação e tratamento estatístico das coleções avaliadas. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Tais aperfeiçoamentos, ainda para esses autores, tiveram efeitos importantes na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro, especialmente no LD de História. Referem que

[...] um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127)

Nesse sentido, é importante um olhar atencioso sobre as formas implícitas e explícitas do racismo nas narrativas do LD, tendo em vista que mudam as intencionalidades, considerando tempo e espaço ocupado pelas editoras. Freire (2011) afirma que a escrita visa atingir algo. Ela não é inocente, portanto, ninguém escreve algo sem propósito. Tudo está encharcado de ideologia e sentido político. No art. 3º do decreto 9.090/2017, as diretrizes de atuação do PNLD tratam:

- I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;

IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. (BRASIL, 2017, p. 1-2)

É importante considerar que o PNLD surge num momento histórico pós Regime Militar e a Assembleia Constituinte de 1987, que tem a responsabilidade de elaborar uma nova constituição, pautada nos princípios da “Democracia”. Nesse período, é válido frisar a atuação do movimento negro, na defesa de pautas que garantam o exercício de uma escola sem racismo. Para Nanci Rosa (2016, p. 97), tais pautas estão “representadas nos documentos antirracistas e multiculturalistas que regulamentam dispositivos concernentes à Constituição Federal (1988)”.

Com a criação do PNLD, um dos instrumentos que garante a participação no processo de escolha, é o Guia de Livro Didático, cuja finalidade é auxiliar o professor na escolha do LD, utilizando-o como base para análise de conteúdo, a partir da aproximação com a proposta pedagógica da escola em que atua. Miranda e Luca (2004), consideram que:

A partir do PNLD é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa. Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.134)

Vale destacar que a partir do PNLD, a História ganha novos contornos e sua organização editorial abre espaços na sistematização de saberes sobre o prisma dos interesses do Estado.

Para Selva Guimarães Fonseca (2008), é neste período que as estruturas governamentais impulsionam o setor, na perspectiva da indústria cultural, atrelando-a ao processo de democratização do ensino e atentos a alguns aspectos, como no caso do LD de História:

O conteúdo, os objetivos e a fundamentação teórico-metodológica dos currículos de história, constatamos que os novos programas curriculares elaborados e implementados na década de 1970 se corporificaram no livro didático. Houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivado pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio dos incentivos estatais. O livro didático assumiu assim, a forma do currículo e do saber nas escolas (FONSECA, 2008, p.50)

Desta forma, adentrar no âmbito dos materiais impressos, como o livro didático, que veiculam formas de pensamento humano, é possibilitar aos sujeitos a capacidade de se apropriar de uma história contada. Daí a importância de transitar por meandros de poder e olhar acerca das relações de dominação imbricadas num dos materiais impressos de maior circulação no país. Eles têm relevância no contexto educacional brasileiro e para o mercado editorial.

O livro didático (LD) pós Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e a problemática da diversidade étnico-racial no Brasil e suas repercussões, movimentadas no ambiente da educação básica, a partir das diretrizes estabelecidas, anunciam questões elementares acerca de uma trilha formativa marcada, muitas vezes pela ideologia¹⁸, no tocante ao fazer pedagógico a ser desenvolvido nos espaços tempos da escola. É importante considerar que o livro didático é um material já consolidado como portador de saber sistematizado. Um produto de relações com o conhecimento, que sofre mudanças através do tempo. Resultado de disputa, ou seja, de poder institucionalmente estabelecido, em especial pelo Estado e, que por conseguinte, a simbologia sobre a escolha de um dado conteúdo e sua abordagem determina um lugar de fala e de posicionamento.

Com efeito, detém-se o olhar no período após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de nº9394/96 e suas reformulações ao longo das últimas duas décadas. Todavia, também será realizado o cruzamento entre os Planos implementados no período, como o Plano Decenal e Nacional de Educação, a fim de encontrar as conexões existentes e que sustentam os instrumentos legais dessa perspectiva.

Desse modo, no campo das políticas educacionais, o Plano Decenal da Educação – PDE estabeleceu um conjunto de ações a serem desenvolvidas no período de 1993 a 2003. Atua como linha conectora com a política Educacional e sustenta a importância do PNLD. Assim, percebe-se na redação do texto, que se anunciam aspectos que serão considerados no desenvolvimento da proposta quando apontam que

Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário,

¹⁸ Segundo Geertz (2008), a ideologia se constitui em um sistema cultural, ordenado de símbolos culturais com sentidos e significados, que opera enquanto programa político-social tendo o poder como centralidade, exercendo assim, uma ação que é simbólica.

elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (BRASIL, 1993, p.25)

Destaque deve ser dado para as preocupações do INEP, sobre os aspectos para além do físico dos livros. O interesse com a qualidade, conteúdos, com o destinatário e elementos ideológicos implícitos e explícitos. Tudo indica haver intenção de controle sobre as publicações.

Um dos dados a ser destacado no Plano Decenal está no art. 60, que traz como meta a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, responde ao princípio de educação para todos. Este documento também aponta para a importância do livro didático, no momento histórico em que a qualidade do ensino indica para uma aprendizagem ineficiente. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, destaca:

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

Outro documento que é construído e lançado após o plano decenal, em 1997, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujos objetivos estiveram sustentados na necessidade de indicar diretriz orientadora para os educadores, por meio da normatização de alguns fatores fundamentais para cada disciplina, como também, para os temas transversais a serem desenvolvidos na escola, mas que pouco contaram com a participação de educadores.

Na sequência, pode-se acompanhar a implementação do Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, cujo objetivo foi estabelecer diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Essas ações estabelecidas antes e depois do Programa Nacional do Livro se relacionam com os acenos apontados na legislação vigente tomada como base neste estudo, buscando desse modo, responder quanto à melhoria da qualidade da educação em território nacional e, conseqüente, melhoria dos índices de

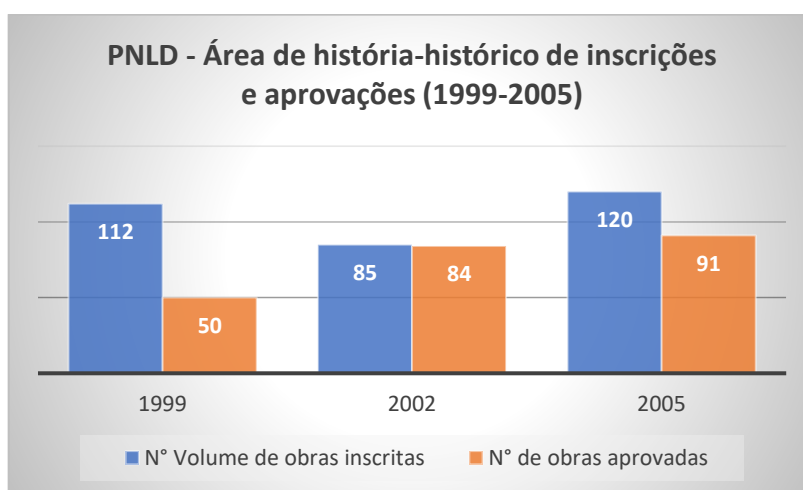
aprendizagem escolar, como também superar os desafios das altas taxas de analfabetismo existente.

É importante retomar que o presente estudo utiliza o livro didático de história aprovado pelo programa PNLD e que ao longo de sua trajetória, os Guias são ferramentas relevantes como diretrizes orientadoras que conduzem a avaliação dos exemplares submetidos pelas editoras em cada edição e que traz indicadores, em especial, pós implantação da Lei 10.639/03, quanto à temática da valorização da Cultura Afro-brasileira. Para tal perspectiva, Miranda e Luca (2004), estudiosas da temática, apontam elementos relevantes do ponto de vista do componente de História a partir do PNLD:

É possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa. Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 123)

A contribuição apresentada pelas autoras ajuda a alargar a compreensão acerca da construção teórico-conceitual estabelecida pelo PNLD, a partir do conhecimento sistematizado no campo da história, numa relação de saber, ensino e atualidade, buscando assim, conexão entre passado e presente. No gráfico 3, abaixo, traz-se o número de obras inscritas e aprovadas no PNLD, no período de 1999 a 2005.

Gráfico 3: PNLD - Área de história - inscrições e aprovações (1999-2005)



Fonte: Relatórios Técnicos MEC/SEF, dados 1999-2005.

É significativo o número de obras inscritas no ano de 1999. Em 2002, há equilíbrio entre as submetidas e as aprovadas. Mesmo existindo queda na quantidade de obras aprovadas no edital anterior e, em 2005, observa-se um salto importante no número de obras submetidas, tendo sido aprovadas 91. Um dado destacado no relatório avaliativo do PNLD, aponta que as editoras, ao longo dos anos, têm feito uso deste material como subsídio para adequação das obras submetidas, em especial as não aprovadas, que, em grande medida, são inscritas em editais posteriores e são aprovadas, haja vista que adequam o material com base nos pontos de atenção gerados anteriormente.

É importante considerar que história que adentra os livros didático é uma dada narrativa caracterizada pelo sujeito que escreve, e, certamente pela vertente seguida pela editora em resposta as diretrizes estabelecidas, neste caso, as apresentadas pelo PNLD, em nível de governo federal.

Desta forma, tratar do Livro Didático de História, é situar narrativas construídas historicamente, sobre fatos ocorridos no passado a partir de um ou alguns pontos de vista, que são sistematizados e compartilhados por intermédio dos conteúdos representados nesse material escolar, que compõe o currículo prescrito.

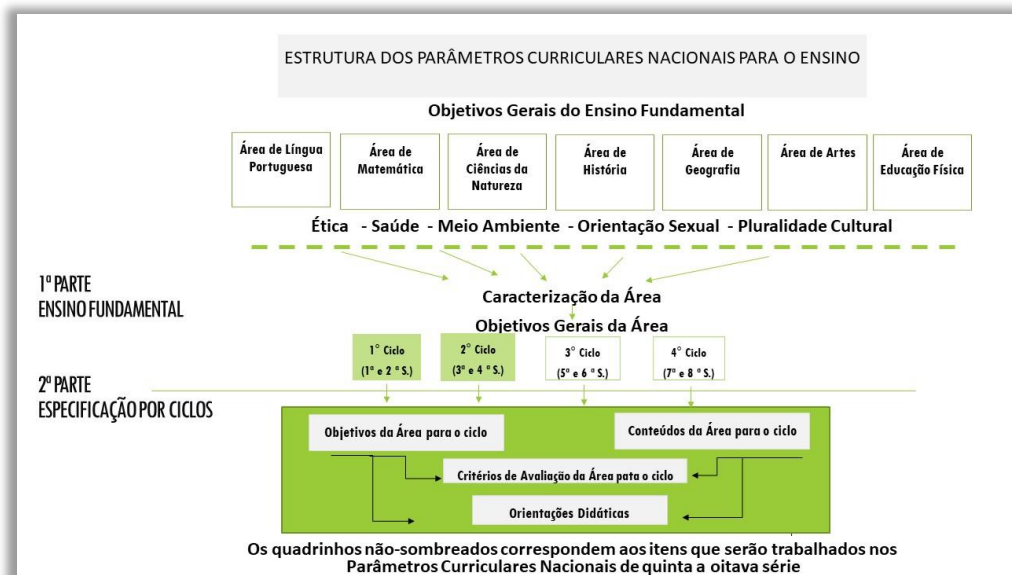
Assim, nota-se que na implementação da LDB, é importante destacar que ela aponta para mudanças significativas no tocante ao avanço da educação, ao contemplar a diversidade étnico-racial e que, posteriormente, alguns documentos são implementados, a fim de reforçar sua necessidade emergente, alguns surgem como conteúdos sugestivos de desenvolvimento de forma opcional, como os Parâmetros Nacionais Curriculares, mas mesmo que incipientes, demarcam a temática.

Para José Carlos da Silva (2014), a nova legislação aprovada traz ruptura com aquilo que vinha sendo tratado com foco na acumulação dos conhecimentos e abre caminho para a aquisição de habilidades que permitam a reflexão, interpretação a apropriação de saberes, a fim de desenvolver, junto aos estudantes, a compreensão do mundo que os cerca.

Posteriormente e, de acordo com a LDB na estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há direcionamento para os objetivos do ensino fundamental, o que viria a ser importante medida de controle curricular, em um diálogo com os temas transversais e afetaria a produção editorial, provocaria uma atualização dos livros didáticos em submissão ao PNLD.

Na prática pedagógica idealizada, os PCNs atuariam em convergência para a caracterização da área, para os objetivos gerais, como é possível observar na figura adiante.

Figura 1: Infográfico Estrutura dos PCNs -Ensino Fundamental



Fonte: Adaptação da Original - MEC, Figura retirada dos PCNs de História, 1997.

Contudo, a implementação dos PCNs como diretriz educacional e entendida, em sua concepção, como uma complementariedade à LDB, pouco atende as necessidades emergentes, cuja entrada em alguns temas fica esvaziada, como é o caso da Diversidade Cultural, que é tratada como transversal, em especial, quanto às relações étnico-raciais. Entretanto, apesar de estabelecer possibilidades para o trabalho em sala de aula por meio da transversalidade do currículo, percebe-se nos estudos e pesquisas, que ações pedagógicas se tornam pontuais e de pouco impacto na formação, respondendo apenas às exigências legais, no sentido da linha da valorização da cultura dos diferentes povos que compõem a sociedade brasileira. Observa-se que sua implementação não ganha a força esperada nos espaços educacionais e, portanto, não reverbera mudanças.

Nesta perspectiva, Silva (2014) rememora que a pluralidade cultural se apresenta neste documento de forma descritiva e prescritiva, num aceno inicial para luta pelo rompimento da discriminação, mas torna-se contraditória, pois ao falar de cidadania, democracia e participação, elucida a discussão de que sua materialidade não foi sustentada por estes três pilares, ou seja, os PCNs, não foram amplamente

discutidos com os sujeitos da educação, mas sua referência é compreendida como fonte legal.

Todavia, para o MEC (1997), o documento traz para o ensino de história um caminho estratégico a ser seguido, atuando como problematizador, gerando espaços de debates e instigando o pensar sobre os temas para os alunos, além de ser referência para os professores. Na apresentação do documento, há aceno quanto à expectativa para o ensino história, revelando que:

A proposta de história, para o ensino fundamental, foi concebida para proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referência aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivam o desejo pelo conhecimento. (BRASIL, 1997, p.15)

Contudo, apesar do avanço na proposta, percebe-se na prática, o reforço em utilizar aspectos de abordagem baseada nas datas e celebrações, como o Dia da Consciência Negra e a abordagem da cultura afro no trabalho com o folclore, ficando um desafio em superar tal concepção, a partir da formação docente. A implementação dos PCNs na educação básica provoca reforma nos currículos municipais e estaduais e isso reverbera na produção de conteúdo nos livros didáticos e, conseqüentemente, no currículo escolar. Para Marco Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010):

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (SILVA; FONSECA, p.16, 2010)

Os PCNs, mesmo diante de um texto frágil e com pistas esvaziadas, é um documento que foi utilizado, em grande medida, pelos professores como uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e faz tentativas, buscando contemplar as propostas regionais, nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula.

É importante frisar que a elaboração dos PCNs, apesar das críticas quanto à sua efetividade, de fato, buscou anunciar temas importantes a serem discutidos no tocante das diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Para tal, em linhas gerais, suas diretrizes orientavam para:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. (BRASIL, PCN, 1997, p.11)

Desse modo, os PCNs, com sua flexibilidade em composição da prática interdisciplinar e liberdade em trabalhar de forma aberta os temas transversais, adentram as escolas e, talvez, isso tenha corroborado com o que estudiosos apontam para uma certa superficialidade no trabalho com as temáticas, como é o caso da diversidade étnico-racial, que passa a ser pautado nas escolas, na celebração do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra.

Assim, como todo documento orientador, um ponto importante a ser destacado está na interface dos PCNs, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passa critério e, portanto, fonte orientadora para elaboração dos livros submetidos a avaliação.

Vale destacar que os LDs aprovados no PLND são publicações únicas a todo o país e, conseqüentemente, estes não atendem às especificidades locais, haja vista que as editoras, em grande medida, estão localizadas no Centro-oeste e Sul do Brasil, apresentando poucas referências de outras regiões no material didático. Seria então uma contradição, haja vista que, todavia, os PCNs se propõem ser diálogo aberto e uma orientação para o trabalho pedagógico e na prática se torna a única orientação curricular que as editoras e os seus autores neste período seguem? São os PCNs realmente abertos a adaptações, não se impondo como diretriz obrigatória?

Assim, tendo como base as diretrizes legais, no que diz respeito à abordagem da diversidade étnico-racial no currículo, não se pode deixar de apontar que sim, percebe-se mudança no paradigma da educação escolar enquanto objetivo, na manifestação por meio das novas necessidades, que se materializam nas habilidades e competências exigidas para o mundo do trabalho, impactando no como e o que ensinar. No ensino de história é importante frisar que o objetivo foi ancorado na formação do cidadão, unido por laços de identidade nacional. No século XXI, o foco passou a ser atuar em prol da formação, com base no respeito e na união dos indivíduos.

É neste cenário que a resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) como documento legal, que aponta caminhos para o desenvolvimento de uma prática educacional responsável, com foco na qualidade da formação dos sujeitos em todas as modalidades e segmentos da educação básica, tornando-se um espaço da pluralidade cultural e da troca de saberes. Nesta perspectiva, o art. 3º acena para a responsabilidade

...evidenciar o seu papel de indicador de políticas públicas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com o projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010)

Assim, a DCNEB, em consonância com a discussão acerca da valorização da identidade cultural, entende a escola como espaço de socialização de significados e corrobora na construção de identidades socioculturais dos estudantes. Desta forma, percebe-se, em especial, no art. 11, preocupação quando traz que “a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada,

reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010).

4.2 O Livro Didático de História e seus conteúdos com base na Lei 10.639/03

A implementação da Lei 10. 639/03 e sua reformulação, por meio da Lei 11.645/08, provoca reestruturação nos currículos do Ensino de História. Resultado de pauta reivindicatória, de longa data dos movimentos sociais organizados, sobretudo, movimento negro e que pode ser compreendida como esforços pela superação das desigualdades na sociedade, pondo em evidência a diversidade cultural e, por consequência, étnico-racial no país. Para Lorene dos Santos (2011, p.60), a materialidade em forma desta lei, elucida a luta da população negra no combate a ideias e práticas racistas que ainda permanecem nas relações sociais, tendo como estratégia a valorização de histórias e culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos.

Frente a tais conquistas, no sentido de valorizar as diferentes culturas, essa legislação estabelece a possibilidade de mobilização em torno do processo de elaboração de política, envolvendo professores e alunos para que, juntos, possam apreender valores culturais e históricos de seus antepassados. Possibilidade de (re) construir coletivamente, identidades culturais existentes no Brasil e também se perceberem membros delas. Desse modo, no que se refere especificamente à educação escolar, há o desafio se serem postos outros mecanismos que confrontem aqueles socialmente instituídos, que possibilitam a discriminação cultural e racial.

Ao longo da história, em especial a partir do início deste século, nota-se aumento no debate no mundo, acerca dos conflitos culturais e étnicos. Neste universo, está a discussão crítica e a preocupação com a questão cultural e étnica como uma das questões-chave do século e do Brasil.

Isso implica avançar sobre compreensões que envolvem a interculturalidade como tema complexo, controverso e, de modo geral, considerado indefinido, o que traz grandes desafios a serem trabalhados como: a concepção de diversidade humana, a (des)construção de verdades, a integração/interação de saberes, hierarquização das diferenças e visões de mundo, dentre outras provocações.

O universo escolar é marcado, eminentemente, pela presença de distintos sujeitos, onde estes se apresentam com suas singularidades: fisiológicas, étnicas, modos de ser, sentir, pensar, agir, sonhar e outros. Para Gomes (2011),

A escola nada mais é do que um espaço cercado pelas diferenças, diversidade, e sobretudo de encontros, embates, conflitos e possibilidades de seus sujeitos. Por isso, entendemos que a escola é um espaço do múltiplo, da diferença, onde todos possuem suas especificidades sendo respeitadas e valorizadas. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; E, se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor e chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. (GOMES, 2011, p.69).

Para tanto, compreende-se que incluir a cultura negra nos currículos escolares também é uma estratégia para superar o racismo. Cabe à escola, por meio dos educadores que lá trabalham, desenvolver múltiplas ações, nos sentidos de propiciarem aos alunos (as), conhecer e reconhecer a importância dos negros na construção, na participação da história desta sociedade.

A modificação da LDB, por intermédio da lei 10.639/03, acontece com o veto do art. 79-A e a inclusão do artigo 26 – A, que trata do ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e do artigo 79 – B, com a inclusão no calendário escolar, do Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro (BRASIL, 2003).

Vale frisar que, apesar da amplitude no que tange ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, tal diretriz amplia os espaços tempos para o exercício da prática pedagógica e do conhecimento, podendo ser realizado em qualquer área. Todavia, a História é um campo que, por sua natureza historiográfica, atuará fortalecendo e ampliando a discussão da diversidade étnico-racial. Assim, faz-se necessário compreender o espaço tempo da constituição da História como disciplina escolar no país, emerge poucos anos após o processo de emancipação política do nascente império brasileiro, recebe o desafio de se construir e ensinar a história de um país que, praticamente, acabava de nascer. E neste sentido, alguns questionamentos surgem em relação à História do Brasil. Quem são os historiadores responsáveis narrativas deste país? Como ensinar a sua história pátria? Agora, como nação independente, qual seria a história de um país que tinha sido colônia até então?

Essas inquietações constituíram-se em dilemas, inclusive historiográficos, como o problema de quais documentos fundamentariam a escrita da progênie nação

e que passado seria construído, além de quais as representações seriam concebidas e de que forma seriam representadas.

Objetivando resolver esses impasses (e necessidades), em 21 de outubro de 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a diletante responsabilidade de construir uma história da formação da nação e da constituição da nacionalidade, recriar um passado, que se pretendia que fosse singular, mesmo que as relações sociais escravistas instituídas fossem ancoradas na hierarquia e dominação social. Fazia-se primordial que, em meio ao processo de consolidação do Estado Nacional, neste momento, profundamente questionado pelos movimentos emergentes das disputas regionais¹⁹, fosse sistematizada uma história oficial.

É neste cenário que a História ocupa seu lugar como disciplina escolar e consolida um campo historiográfico, que se posiciona e constrói novas simbologias em uma relação entre passado e presente, narrativas a partir dos olhares de quem viveu e fez parte desta história e seus vários pontos de vistas. Vale considerar que de acordo com Elza Nadai (1993),

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado vem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da **colaboração de europeus, africanos e nativos, identificadas às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas** bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (Nadai, 1993. Grifo nosso).

Assim, substancialmente, é possível referir que o art. 26-A representa mudança expressiva, pois traz em sua redação, que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Institui em seus dois parágrafos que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

¹⁹ As disputas regionais proporcionaram densos movimentos sociais com a Cabanagem (período oficial de 1835-1840), na Província do Pará, e a Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p.1)

Todavia, entende-se que a Lei ganha nova proporção com o lançamento das Diretrizes Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, que amplifica e apresenta possíveis estratégias de execução, mas que tem dificuldade na geração de tomada de consciência. Para Anderson Ribeira Oliva (200),

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos. (OLIVA, 2008, p. 31).

Desta forma, é concebível que não somente precisa haver mudança curricular do ensino de história pós lei 10.639/03, como mudanças na formação docente, de modo a mudar ações educativas nesse sentido. Assim, é importante que o docente estabeleça com seus estudantes, uma relação dialógica, a partir de práticas que favoreçam a reflexão crítica da realidade, num diálogo horizontal educador-educando, contribuindo para uma educação libertadora, que abre caminhos para a transformação da sociedade. Para Santos (2011):

O reconhecimento da História como uma das disciplinas escolares a se responsabilizar, privilegiadamente, pela educação das relações étnico-raciais na Educação Básica obedece não apenas a critérios epistemológicos – a contribuição óbvia dessa disciplina para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira – mas a critérios político-sociais. (SANTOS, 2011, p.60)

Para o autor, a cada reforma e/ou mudança no currículo, são estabelecidas disputas, tensões, lutas por certas narrativas. Para Christian Laville (1999), nada mais é do que a materialização de uma “guerra das narrativas”, a partir de diferentes vozes que ecoam, realizando distintas apropriações de discursos históricos em meio às concepções de mundo impostas. Flávia Eloísa Caimi (2001) chama atenção para um movimento hegemônico que é mundial e está ancorado em bases estruturantes da sociedade, dizendo que é uma

tendência a conceber o outro não como inferior, mas como diferente; em defender o direito de as culturas vivenciarem plenamente sua alteridade; a valorizar as experiências individuais e coletivas de outros grupos culturais; a condenar concepções e práticas que conduzam à segregação e à

discriminação de grupos étnicos, religiosos, sociais, sexuais, etc. (CAIMI, 2001, p. 165).

Assim, para provocar transformação social, faz-se necessário incidir nas bases estruturais e estruturantes, no que se compreende como sociedade e suas fronteiras epistemológicas já estabelecidas. Para José Gimeno Sacristán (1999):

A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e do uso dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como nos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma. (SACRISTÁN, 1999, p.30)

A mudança cultural de um país passa pela escola e mediação docente, haja vista que um instrumento como o LD, não pode ser totalidade no que se refere ao conhecimento. Ele é apenas ponto de partida a ser explorado e um mediador no processo de acesso ao conhecimento escolar. Nesse sentido, pensar que o racismo e as práticas preconceituosas são exemplos do exercício de violências simbólicas, o papel da mediação pode ser de valorização da cultura e, portanto, uma estratégia de superação da discriminação pelo conhecimento, pela reflexão, abrindo espaços para a criticidade, rompendo a tradição de ensino baseado em modelos lineares.

Vale frisar que, no cotidiano da escola, há muitas simbologias que merecem interpretação sobre o que está no não dito. A existência, na experiência escolar, de um “currículo oculto”, concomitante ao currículo oficial, está confirmada por vários estudos sobre o tema. Ele é entendido como o conjunto de experiências não explicitadas no currículo oficial, que permite ampliar a reflexão sobre o tipo de mensagens cotidianas – traduzidas em páginas dos livros escolares, pelo preconceito racial entre colegas e entre professores e alunos – que são levadas ao conjunto dos alunos negros e mestiços, por exemplo. Esse currículo inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsa de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências.

Como se pode perceber e já mencionado sobre seus os elementos implícitos, currículo é documento feito de escolhas/seleção, onde o seu papel foge da neutralidade e sua flexibilidade funciona de forma indispensável. Este, por sua vez, é sempre alimentado pela ação do professor ou pedagogos e suas ideias e estão intrínsecas na prática docente. Segundo Sacristán (1999),

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p. 61)

Na medida em que se trata de práticas ocultas, negligenciadas, Silva (2002) contribui com algumas reflexões acerca do currículo e suas facetas no cotidiano escolar:

As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código, é natural para elas. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o eu lhes permito o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada. (SILVA; 2002, p. 35)

A interdisciplinaridade curricular tem se constituído numa maneira de romper com as barreiras entre as áreas e disciplinas contidas nos programas de ensino. Nesta perspectiva de trabalho, educadores, educandos e comunidade podem ser envolvidos em ação dialética de construção, reconstrução e socialização de novos conhecimentos. Nesta concepção, as DCNERER acenam para uma série de princípios norteadores, que incidiram no currículo. No que tange ao ensino de História e sua temática, dentre eles destacamos, a importância em trabalhar:

- (...) entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões;
- (...) o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras;
- (...) oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicações diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam;
- sejam atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. (BRASIL, 2004, p.20-21)

Desse modo, pressupõe-se que todo conhecimento, um elemento poderoso na formação humana, é mediado e tem o professor, o sujeito responsável, por tal mobilização de saberes. Assim, a formação de professores precisa ser um dos pontos centrais na discussão, pois interpretar o que está posto no livro requer subsídio teórico, oriundo de estudos e vivências, que carrega concepções construídas de homem, sociedade e mundo, capaz de tornar o conhecimento implícito em visível, gerando reflexão de um tempo não vivido para a atualidade, por meio de mobilizações de saberes para o posicionamento crítico. Habilidades essenciais para ler o mundo a partir dos fatos históricos, caso contrário, não há reflexão e muito menos questionamentos, assim, o livro didático passa a ser concebido como conhecimento acabado e, portanto, informacional.

Em que pese às ações interventivas, a valorização da cultura afro nos currículos de História ainda é um tema em permanente discussão, mesmo após 10 anos de sua implementação.

Por isso, no próximo capítulo, a pretensão é adentrar livros escolares de história para captar representações expressas, a partir de presenças/ausências de mulheres negras, contidas ou não nesses dispositivos pedagógicos.

5. PRESENCAS/AUSÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA²⁰: ENTRE LIMITES E DESCOBERTAS

O importante é procurar estar atento aos processos que estão ocorrendo dentro dessa sociedade, não só em relação ao negro, ou em relação à mulher. Você tem que estar atento a esse processo global e atuar no interior dele para poder efetivamente desenvolver estratégias de luta. [...] só na prática é que se vai percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão, também, é justamente uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico.

GONZALEZ (2000)

Neste capítulo, se aprofundará a análise referente às presenças/ ausências de mulheres negras, por meio das representações sobre elas presentes em Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir das contribuições de Silvia Cusicanqui (2015) e Roger Chartier (1990; 2002; 2011). Para tanto, a luz dos pensamentos de Gonzalez que abre essa reflexão quanto o processo de construção da identidade social, são considerados vestígios apresentados nas narrativas, que se manifestam em possibilidades de encontros entre o que está posto e aquilo que se pode materializar para além, por exemplo, de uma imagem, tendo como recorte do tempo.

5.1 Os livros didáticos analisados

Os Livros Didáticos de História selecionados estão entre as obras mais veiculadas pelo PNLD, nos períodos de 2005 e 2014. São obras que adentraram escolas públicas em todo território nacional e, em grande medida, são tomados como o único material acessado pelos estudantes em alguns estados. Vale frisar que o referido material vem ocupando espaço importante, como meio de sistematização e

²⁰ Os Livros Didáticos de História selecionadas compõem o acervo do PNLD e foram produzidos pelas editoras Ática e FTD, em um tempo, 2005 e 2014, e que foram sofrendo atualizações seguindo as normativas e formas de conceber a História. Este capítulo fará uma análise crítica e reflexiva quanto as produções seguindo as categorias presença/ ausência de mulheres negras neste material. O art. 5º da Constituição Federal de 1988 traz no bojo de sua discussão a liberdade de **expressão** principalmente nos incisos IV e IX. Enquanto o inciso IV é mais amplo e trata da **livre** manifestação do pensamento, o inciso IX foca na liberdade de **expressão** da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação.

disseminação do conhecimento, como também produção cultural e intelectual, manifestada em representações, seja textual ou iconográfica. Para Roger Chartier (2002, p. 21), a relação de representação deve ser compreendida como um “relacionamento de uma imagem presente de um objeto ausente”, o que ajuda a situar e analisar presenças/ausências de mulheres negras neste material. Desse modo, o autor, na obra *A força das representações: história e ficção* (2011, p. 53), acena para aquilo que está contido enquanto escrita e representação iconográfica, em que nas páginas de um livro, são capazes de ecoar vozes. Para o autor “as vozes sairão uma conversa”, ou seja, estabelecer um diálogo com o passado, tornando-se contemporâneo do presente e, assim, a interpretação vai se tecendo, considerando que do ponto de vista deste olhar que se constrói a partir da relação com o objeto, este toma a condição de olhar público, isto é, de apreensões ou códigos elementares de definições comuns.

Outro elemento central está na compreensão, por meio da simbologia quanto ao lugar social atribuído àquilo que os olhos veem e posicionam, a partir do que está posto, entendendo que tudo tem uma intencionalidade, nada é neutro, mesmo quando a escolha é inconsciente.

Para Chartier (2011, p.26), representação a partir deste ponto de vista e associado à sociologia, é o canal pelo qual se pode “articular representações coletivas e formas de exibição da identidade social ou os signos do poder” e está conectada com o sentido de apropriação, que pode estar associado aos modos de ver e relacionar-se entre presenças ou ausências de sujeitos nas narrativas históricas. Para o autor, “as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores, que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram”. (CHARTIER, 2011, p.27). Assim, elas podem contribuir para modos de libertação ou dominação e, neste caso, de perpetuação de modos de ver e entender o mundo.

Desse modo, entende-se que as contribuições de Chartier (1990; 2002; 2011) ajudam a compreender o objeto de estudo pelo viés das representações em que pese, de certo modo, uma aproximação com seus estudos, no tocante da produção cultural (texto e imagem) e aquilo que o autor denomina “força social das percepções do mundo social”.

5.1.1 Tipificação e Caracterização por editora

As obras constam no acervo das editoras, Ática e FTD, que para além das selecionadas, tiveram outras coleções também aprovadas, sendo em 2005, três coleções e em 2014, duas. Vale frisar que, em quase duas décadas, as duas editoras foram responsáveis pelo recebimento de 30% dos valores destinados ao PNLD.

A referência utilizada para definição por tais instituições está pautada no potencial de alcance aos estudantes, haja vista que são livros aprovados no PNLD, em 2005 e 2014, distribuídos em território nacional. As coleções selecionadas foram: História e Vida Integrada²¹; História em Documento²², respectivamente das editoras, Ática e FTD. E é sobre estas editoras que este tópico tratará.

A editora Ática surge de uma demanda manifestada, pelo curso ofertado por Madureza Santa Inês, com foco na Educação de Jovens e Adultos. A ausência de material impresso mobilizou os irmãos Anderson Fernandes Dias e Vasco Fernandes Dias Filho, a promoverem uma articulação com o amigo Antônio Narvaes Filho, em 1965, dando origem à editora, tendo as primeiras impressões destinadas às apostilas para os alunos do referido curso. Vale frisar que a ampliação das turmas possibilitou o crescimento da produção e, com o passar dos anos, percebe-se a consolidação da instituição no mercado editorial.

Em 1966, um ano após as primeiras impressões colocadas no mercado, o catálogo da Ática contemplava aproximadamente 20 títulos, estes marcados por obras que buscavam inovações pedagógicas para o mercado editorial e educacional brasileiro. Entre elas, destaca-se o lançamento do Manual do Professor, em 1970, reunindo materiais de apoio ao docente para a sua prática em sala de aula. Esse recurso visava ir além das respostas de exercícios, ao trazer propostas de atividades e de planos de conteúdo, sendo até hoje adotado como prática na organização dos livros didáticos.

No PNLD, destaca-se que a editora Ática participou, de 1985 até 2014, se mantendo entre as dez editoras com obras aprovadas pelo programa, ao longo deste período. Em 2015, a editora é vendida e passa a compor o grupo Somos Educação.

²¹ Obra de autoria: Nelson Piletti; Caldino Piletti; e Thiago Tremonte.

²² Obra de autoria: Joelza Esther Domingues;

Sobre a fundação da editora FTD²³, cuja sigla significa Frère Théophane Durand, homenagem ao Irmão Marista, Superior-Geral do Instituto Marista, de 1883 a 1907. No Brasil pode-se situar que é editora secular, de origem francesa e firmada no país desde 1902. Seu registro como marca comercial se dá no momento em que há a necessidade de abrir uma empresa editorial, por volta de 1890, haja vista que a produção de material escolar na França era escassa, tornando-se uma oportunidade para as escolas Maristas, que necessitavam dos conteúdos impressos. De acordo com Bittencourt (1993) “seus livros eram impressos, em sua maioria, pela Imprimerie Vitte, na cidade de Lyon, sede da congregação”.

Atualmente, sua matriz está situada na cidade de São Paulo e abriga nove filiais responsáveis pela distribuição e venda de livros no país. Hoje comporta mais de 150 funcionários e apresenta modernas instalações.

Também se destaca que sua equipe editorial é composta por especialistas em Educação nas diversas áreas de ensino, responsáveis em acompanhar as mudanças pedagógicas e tendências educacionais, a fim de oferecer ao mercado o que há de mais eficiente no setor, tanto para alunos, quanto para professores. Considerando essa dimensão da produção editorial, Laurence Hallewel (2005), estudioso do mercado editorial brasileiro, refere sobre a relação estabelecida entre a estrutura gráfica concebida nos livros, em especial os didáticos no Brasil e sua interface com o poder de comercialização e o crescimento, desde campo de profissionalização até a implantação das editoras. Para o autor, o livro é uma produção intelectual, um meio de expressão, registro e transmissão do saber ainda indispensável à cultura civilizada, embora seja um objeto singular, no seu entendimento. Poucos produtos envolvem tantas atividades entrecruzadas, numa associação de múltiplos campos de trabalho: a arte, a ciência e a tecnologia, a agricultura, a indústria e o comércio, ele diz:

O livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos. Seu aspecto gráfico é o encontro da estética com a tecnologia disponível. Sua produção requer a disponibilidade de certos produtos industriais (que podem ser importados, feitos com matéria prima importada ou fabricados inteiramente no país). Sua venda constitui um processo comercial

²³ O Instituto Marista se dedica à Educação de crianças e jovens com a Missão declarada de tornar Jesus Cristo conhecido e amado. No Brasil, o Instituto é organizado por meio de três unidades administrativas denominadas em Províncias, sendo elas: Sul-Amazônia, Centro-Norte e Centro-Sul, está foi constituída em 2012 enquanto Grupo Marista, do qual a FTD faz parte e, compreendendo como território de atuação Colégios e Escolas Sociais presentes nos Estados Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Goiás e o Distrito Federal.

condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos. E o todo proporciona uma excelente medida do grau de dependência ou independência do país, tanto do ponto de vista espiritual quanto do material. (HALLEWELL, 2005, p.29)

Vale frisar que o surgimento do universo editorial corrobora com a profissionalização do campo da editoração, em que os livros didáticos se constituem numa linha mercadológica segura e permanente. Para Hallewell (2005, p. 280), os livros didáticos são produtos que “podem adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais”.

5.1.2 Tipificação e caracterização das Obras

Para situar as obras, serão utilizados dois cortes temporais: primeiramente, 2005, o primeiro edital lançado do PNLD para o Ensino Fundamental Anos Finais e que, supostamente, está atualizado com as diretrizes implementadas com a Lei 10.639/03; e em seguida, considerando uma década depois dessa legislação, para a população negra no país.

As obras submetidas ao PNLD em 2005, aprovadas e escolhidas para a análise deste trabalho são “História e Vida Integrada” e “História em Documento”. Destaca-se que, apesar da edição de lançamento das obras serem 2002, ambas responderam positivamente aos critérios pré-estabelecidos e ficaram entre as 22 coleções aprovadas. Vale frisar que neste ano, o PNLD reprovou sete coleções pelo não cumprimento dos critérios.

De acordo com o Guia PNLD de História, edital 2005, a avaliação dos LDs seguiria os critérios gerais pré-estabelecidos, dentre os quais elencam-se:

- conter erros informativos ou conceituais;
- anunciar uma proposta metodológica e executar outra. Além de explicitar suas visões de História e aprendizagem, o autor precisa ser coerente com seu quadro conceitual;
- apresentar recursos – textos, imagens, exercícios – que sejam inadequados à faixa de escolarização pretendida;
- conter textos ou imagens que levem à discriminação, preconceitos ou que veiculem propaganda ou proselitismo religioso;
- conter erros graves de edição e revisão;(BRASIL, 2005, p. 216-224)

Os critérios elencados norteiam a avaliação dos especialistas e, desse modo, conduzem os pareceres, sinalizando a aprovação ou reprovação das obras submetidas. Vale frisar que essa etapa do processo de escolha tem sido, para muitas

editoras, uma oportunidade mercadológica, mas também de revisão dos materiais, sustentada pelos olhares do Programa e que, no caso das reprovações, são atualizadas e submetidas novamente em edições futuras, que, em grande medida, são aprovadas. No que tange aos direcionamentos legais que norteiam esta análise, foi possível identificar nos critérios, especificidades quanto à observação dos fatores contemplativos, ou não, da diversidade étnico-racial, o que pode sinalizar para uma resposta, na tentativa do cumprimento da Lei 10.639/08.

Destaca-se ainda, os requisitos descritos na ficha de avaliação, presentes no Guia PNLD 2005, dentre eles: Metodologia Ensino Aprendizagem; Atividades e Exercícios; Metodologia da História; Seleção de conteúdos; Fontes Históricas; Ilustrações; Incorporação da historiografia mais atualizada; projeto gráfico, que acenam para a preocupação em identificar a presença de preconceitos nos subitens **ilustrações e construção de cidadania**²⁴.

No quadro 1, observa-se que, ao analisar o subitem ilustrações, os tópicos 3.25 e 3.26, fazem referência à necessidade de olhar para as formas de preconceitos que possam ser observáveis e sinaliza, para a importância de descrever a presença, quando identificadas no material. Vale frisar que o tópico 3.27 também faz relações com os anteriores e mostra, de forma significativa na análise das obras, que os textos apresentam vestígios para se perceber ausências ou presenças do preconceito. É importante ressaltar que, em alguns itens, a referência utilizada será passiva de exclusão, sendo utilizados o **Sim** e o **Não**, conforme destacado no quadro abaixo, para identificar pontos relacionados às questões de preconceito, discriminação e estereótipos na perspectiva de classe, raça e gênero.

Quadro 6: Critério de avaliação - subitem - Ilustrações, PNLD 2005

3. Ilustrações				
3.25 Estão isentas de preconceitos	Sim		Não	
→ Apontar os preconceitos, se houver. Argumentar				
3.26 Estão isentas de estereótipos				
→ Justificar a menção. Exemplificar				
3.27 São exploradas para auxiliar na leitura, interpretação, compreensão e problematização dos textos.				
→ Justificar a menção. Exemplificar				

Fonte: Dados do Guia PNLD 2005. (Grifo, nosso)

²⁴ Grifo nosso.

Pode-se, desse modo, depreender que há preocupação que aponta para um edital em consonância com a implementação, tanto da Lei 10.639/08, como também das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, neste caso, atentos ao art.3º, inciso 1º, em que “os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no ‘caput’ deste artigo”. (BRASIL, 2004, p.32)

Destaca-se também, no subitem “Construção da Cidadania”, cujo apontamento presente no quadro 2 está a ausência de formas preconceituosas e/ ou discriminatórias e assim, reforça a compreensão quanto à conformidade do Programa com a legislação, além de o tópico 4.01 ser considerado critério de exclusão, quando se comprovada a intencionalidade posta, como é possível observar a seguir. No quadro, encontra-se a indicação de como os itens serão avaliados, utilizando: O – Ótimo; B – Bom; S – Suficiente; I – Insuficiente, mas alguns itens destacados são passíveis de exclusão, representados pelo **S** e o **N**.

Quadro 7: Critério de avaliação - subitem - construção da cidadania, PNLD 2005

4. Construção da Cidadania	O	B	S	I
4.01 É isento de preconceitos ou de discriminações (de origem, cor, condição socioeconômico-social, etnia, gênero, linguagem) (Exclusão)	S		N	
→ Apontar os preconceitos e/ou discriminações. Argumentar.				
4.06 Evita privilegiar membros de uma camada social ou habitantes de uma região do país.				
→ Justificar a menção. Exemplificar				

Fonte: Imagem retirada do Guia PNLD 2005. (Grifo, nosso)

Assim, é possível perceber que as obras aprovadas no edital do PNLD 2005 visam, em grande medida, adequação às exigências oriundas dos dois marcos legais apontados anteriormente e que são dados para a análise, mas são incipientes os acenos para as questões de gênero como peculiaridade a ser observada.

O instrumental de avaliação acena para os princípios e desdobramentos quanto à temática étnico-racial. Desse modo, pode-se dizer que há esforço em atender a legislação vigente, no que se refere à diversidade étnico-racial negra e assim, atuarem como agentes garantidores dos princípios legais instituídos no documento DCNERER, chamando as instituições editoriais para que

(...) corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004, p. 25)

Todavia, as coleções selecionadas, de certo modo, trazem elementos indicados na legislação, nos questionamos quanto à sua profundidade, haja vista que o ano de publicação das mesmas é datado de 2002, ou seja, não houve atualização que correspondesse amplamente ao que traz a lei 10.639/08, como também as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que tange às coleções aprovadas em 2014 e em contraposição à coleção 2005, se pode perceber elementos que aproximam, mas em grande medida, se ampliam, na perspectiva da avaliação do livro didático de história quanto aos livros regionais, havendo separação entre coleção e livros regionais e o acompanhamento de material multimídia, de acordo com os acenos no quadro 3, a seguir,

Quadro 8: Critério de avaliação - subitem - Formação Cidadã, PNLD 2014

FICHA DE AVALIAÇÃO ÁREA DE HISTÓRIA						
Coleção						
Assinalar uma alternativa para cada tópico avaliado						
Legenda: O – ÓTIMO B- BOM R – REGULAR I – INSUFICIENTE A – AUSENTE/ NÃO						
N.	Critérios	Sim				Não
X	Observância aos preceitos legais e jurídicos	O	B	R	I	A
27.	- Parecer CNE/ CO n. 3 de março de 2004 (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 n. 1 de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).					
28.	- Cumprimento da Lei n.10.639 de 9 de janeiro de 2003 (História e Cultura Afro-Brasileira). Aponte em quais volumes e capítulos esses conteúdos são trabalhados e comente a abordagem desenvolvida.					
29.	- Cumprimento da Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 (História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena). Aponte em quais volumes e capítulos esses conteúdos são trabalhados e comente a abordagem desenvolvida.					
Descrição e Exemplos						
XI	Respeito aos princípios éticos					
30	Isonomia de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.					

Fonte: Dados do Guia PNLD 2014.

No que se refere à abordagem do quadro 3, nos tópicos, ilustrações e Formação Cidadã, o qual apresenta a legislação vigente como elemento norteador da avaliação, onde se destacam cinco tópicos que fazem a abordagem e averiguam a narrativa histórica e sua construção cultural, sem preconceito e discriminação, também se percebe mudança na composição de indicadores que apontam para a necessidade do cumprimento dos marcos legais, em especial no que se refere à valorização da diversidade étnica. Desse modo, as coleções aprovadas em 2014, de acordo com a estruturação, evidenciam que não estiveram alheias às observações dos dispositivos legais e visam atender como pré-requisito a valorização e pluralidade cultural.

Vale frisar que a temporalidade e as condições nas quais as coleções foram concebidas não permite compará-las, mas exercitar um movimento para aproximá-las, haja vista que em 2005 o Ensino Fundamental era composto por 8 anos de estudos e, em 2014, já estava no formato de 9 anos, o que explica, de certa forma, os dados da tabela. Com isso, há distribuição diferente dos conteúdos. Nos anos finais do Ensino Fundamental as coleções estão distribuídas em 4 volumes, conforme a tabela 1, adiante.

Tabela 1: Volumes e Capítulos das coleções analisadas, PNLD 2005 e 2014

	Editoras		Ano (EF)	Editoras		Ano (EF)
	Ática	FTD	2005	Ática	FTD	2014
Volumes	19	20	5 ^a	18	20	6 ^o
Capítulos	17	19	6 ^a	19	20	7 ^o
Capítulos	22	20	7 ^a	21	19	8 ^o
Capítulos	21	20	8 ^a	24	20	9 ^o
Capítulos						

Fonte: Dados coletados dos LDs analisados, PNLD 2005 e 2004

Observa-se na tabela 1 que o formato, em número de capítulos/módulos, está em sintonia, exceto no 9^o, em 2014, com uma certa distinção quanto à quantidade apresentada pelos volumes de cada editora.

Do ponto de vista da estrutura metodológica as coleções são constituídas de Unidades, Capítulos e Seções que se propõem promover a aprendizagem significativa. Observa-se que à formatação gráfica concebida em 2005 é alinhada, e,

em 2014, esta distinção já não aparece, haja vista que ambas adotam o mesmo projeto organizacional de conteúdos e exploram a utilização das tecnologias como recurso pedagógico para a aprendizagem.

Vale destacar que o Capítulo/ Módulo é composto por uma série de atividades, as quais categorizamos, sendo essas formatadas na perspectiva de: Básicas, Retomada e aprofundamento e de Síntese. O conjunto de Capítulos forma as Unidades.

As **Atividades Básicas**²⁵ compreendem a exploração e/ou socialização de saberes existentes utilizando essas atividades como ponto de partida para a construção de conhecimentos. As **Atividades de retomada dos conceitos e aprofundamento** objetivam consolidar a aprendizagem, oportunizando a retomada e reflexão dos conceitos abordados a partir de uma relação de problematização entre o passado e o presente para a materializado do objeto estudado e assim, uma aproximação com o que temos hoje. As **Atividades de Síntese** atuam na perspectiva da construção do pensamento acumulado acerca da temática trabalhada exercitando uma relação de tempo e espaço.

De todo modo, observa-se a existência de peculiaridades entre as obras. A coleção “História e Vida Integrada” possui estruturação conservadora, seguindo uma linha positivista, a partir da apresentação de uma História de forma linear setorizada, intercalando a história da Europa com as da África, Ásia, América e do Brasil. Vale frisar que toda obra é constituída por seus autores, que dialogam a partir de suas experiências vividas até o ato da escrita, apresentando marcas de pensamentos e concepções. Assim, compreende-se que a autoria desta obra é concebida a partir de escritores e pesquisadores, com ampla atuação como docentes universitários e isso corrobora com a construção e delineamento do pensamento pedagógico apresentado pela referida coleção.

No que tange à proposta pedagógica, segue a linha de apresentação das atividades e os exercícios ao texto-base, constituindo-se como integrante do conteúdo na elaboração do conhecimento histórico e, ao final de cada volume, uma relação de materiais audiovisuais como atividades complementares. A seleção e organização do conhecimento histórico são definidas pela história política e econômica.

²⁵ Grifo nosso.

A estrutura dessa coleção é organizada por meio de um projeto gráfico editorial em capítulos/módulos temáticos e seções, sendo possível perceber em todos os volumes. A abertura do capítulo é iniciada com imagem e texto, buscando harmonizar e facilitar a compreensão. O LD apresenta, no final de cada capítulo, um espaço para as atividades pedagógicas que devem ser mediadas pelo professor em sala, em grupos e individuais, como também uma proposição para realização de exercícios em casa. O material também apresenta ao final, um Glossário geral dos termos tratados ao longo da obra, o que possibilita ao estudante apropriação quanto aos termos e linguagens utilizada nos períodos trabalhados. Percebe-se que os volumes procuram não abordar os termos utilizados em outros volumes, mesmo que os assuntos sejam semelhantes e estes são tratados de forma generalizada. No final de cada volume há uma seção com as leituras complementares, indicadas por capítulo, na sequência, a bibliografia utilizada e, por fim, os créditos referentes às imagens utilizadas ao longo da obra.

A formatação de cada capítulo/módulo da referida coleção segue a sequência pedagógica de apresentação e aprofundamento do conteúdo, sendo distribuído em campos temáticos/organizacionais que auxiliam na compreensão das narrativas por parte do leitor, como: Abertura do capítulo/módulo com um texto introdutório e acompanhado de imagens; Mapas e gráficos; espaço destinado à atualidade sobre o assunto com a seção intitulada - Hoje; aparecimento de boxes inseridos no meio do texto, sobre assuntos variados, mas com a intencionalidade de ampliar e aprofundar os temas do capítulo/módulo. No que tange à proposição das atividades para os alunos, a estrutura traz informações por meio de associações de ideias, resumos, relações e comparações de conteúdos.

Para tanto, vale frisar que os textos apresentados, ao longo da obra, são essencialmente narrativos e conteudistas e as atividades pedagógicas ocupam lugar importante na mobilização do conhecimento e, portanto, na aprendizagem. Desse modo, percebe-se a materialização do conhecimento, a partir da retomada em cada atividade, tendo como proposição concreta a elaboração de textos, em grande medida, dissertativos, utilizando disparadores como: Descreva a imagem; Sintetize as compreensões em um texto; Construa um parágrafo com suas percepções, dentre outros, com a mesma intencionalidade, a escrita. Contudo, há sinalizações de proposição envolvendo pesquisa, leitura, interpretação e criação, nos tópicos

apresentados no final do capítulo/módulo, intitulados: “Oficina da história”; “Fazendo a síntese”; “Textos e Contextos”; e “Nosso mundo hoje”.

A organização apresentada refere-se à obra veiculada amplamente pelo PNLD 2005 e que comparada com a edição circulada em 2014, percebe-se atualização do ponto de vista do uso das tecnologias, ampliando as fontes e modos de utilização como recurso didático. Em cada seção que há objetos educacionais digitais, é indicado com o símbolo e este poderá ser acessado no CD-ROOM que acompanha o LD.

Já a coleção “História em Documento: imagem e texto”, de autoria de Joelza Ester Domingues, trilha uma narrativa progressiva, o que o PNLD categoriza como uma História Renovada, numa construção em que a metodologia de ensino instiga a problematização, desde a abertura de cada capítulo/módulo. A reflexão entre passado e presente talvez, proponha uma condução que leva ao pensamento crítico, sendo convidativa, a partir de uma variabilidade de recursos didáticos, como textos e imagens que se aproximam da juventude e, portanto, do público do Ensino Fundamental. Vale frisar que a autora também atuou como educadora na educação básica por mais de 8 anos, o que reverbera uma intencionalidade e, de certo modo, materializa marcas que talvez sejam mais aderentes às juventudes.

A coleção da FTD está estruturada de forma cronológica linear e a apresentação dos conteúdos enfoca uma perspectiva mundial e integrada, concedendo especial destaque às histórias do Brasil, das Américas e da África. Em relação à proposta pedagógica, a coleção visa seguir os processos de delineamento da mentalidade adolescente, por meio da introdução dos conteúdos, com emprego de textos, ilustrações e imagens do cotidiano desta faixa etária, sendo esta, uma estratégia utilizada para aproximação e identificação do aluno com o conteúdo que será abordado.

Vale frisar que a coleção incorpora objetos educacionais digitais. Tanto em 2005, quanto em 2014, os LDs seguem um desenho gráfico que organiza a obra em unidades temáticas, capítulos/módulos, seções e, no final de cada destes, as atividades compõem um espaço, com desafios que instigarão a realização de exercícios individuais ou em grupos, além de outro recurso, denominado “saiba mais”, com sugestões de livros e sites relacionados à temática do capítulo/módulo. A novidade em 2014 foi a introdução, no final de cada unidade, de um campo intitulado “Dossiê”, cuja intencionalidade é fechar o bloco temático com imagens e textos,

relacionando-os com a ideia central da unidade, como também uma linha do tempo dos principais acontecimentos. Salienta-se que as atividades contemplam retomadas à pergunta central de cada capítulo/ módulo, conforme destacado.

É importante considerar que as duas coleções abordadas neste trabalho buscaram, ao longo do período de 2005 a 2014, atender as demandas de mercado e atualizar as obras, de acordo com as exigências legais e as tendências educacionais que, desse modo, possibilitam a permanência das editoras no mercado.

5.2 Mulheres Negras em livros didáticos de história do Ensino Fundamental Anos Finais

No contexto explorado, a seguir, será discorrido acerca de presenças ou ausências de mulheres negras ao longo da História, tomando o espaço e o tempo como elementos circunstanciais quanto à representação manifesta dessas mulheres. Entendendo-as como sujeitos que fizeram e fazem parte de narrativas históricas, desde a constituição da humanidade. É importante, desse modo, compreender o conhecimento histórico, para sair do espaço-tempo do hoje e entrar em contato com outros tempos-espacos. Adentrar outros passados, outras experiências humanas e suas práticas sociais, indagar sobre a formação e a trajetória de culturas dos diferentes grupamentos humanos. Assim, a história e seu ensino ganham outra dimensão, pois oferece possibilidade de compreensão da realidade em que se vive e de se fazer sujeito dela.

Partindo de tal perspectiva, o livro didático, tomado por sua essência se torna sistematização do conhecimento, busca-se percorrer, nesta análise, os conteúdos, textos, linguagem, gravuras e atividades pedagógicas que manifestem representações de mulheres negras.

Adentrando o livro didático de história, o objetivo é encontrar tais mulheres nos detalhes do texto, mas entendendo-o como imagem e esta, como texto, símbolos representativos, os quais consolidam signos iconográficos, ou ao menos, entender que representação é esta que se apresenta, mesmo na ausência. Para Cusicanqui (2015, p.27), está em diálogo com “una práctica teórica, estética y ética que reconozca fronteras entre la creación artística y la reflexión conceptual y política”. Assim, dá-se um mergulho na história do Brasil Colônia, até a contemporaneidade, em busca de vestígios que serão fontes para a interpretação, entendendo que o que será

encontrado é um olhar do público, e este torna-se um olhar público, ou seja, que carrega apreensões ou códigos elementares de definições comuns.

Desse modo, se concebe que olhares capazes de compreender os significados impressos ou emitidos nas imagens expostas nos livros, dialogam com o pensamento de Chartier (2011), entendendo que se trata de um “discurso dirigido a um público” e, portanto, comunica uma forma de ver os fatos históricos a partir de um ponto de vista, que também é ideológico, sendo, deste modo, o que para Cusicanqui (2015), seria um exercício de “compreender sus complexos modos de narración y representación, que a su vez se vieram marcados por la história social de su época”. Nesta linha, o autor afirma sobre a importância de ultrapassar os limites da leitura, mas para tal, reforça que o sentido de um texto “(...) depende das formas através das quais é realizada a leitura, dos dispositivos específicos à materialidade da escrita, por exemplo, (...) a repartição do texto, a presença ou não de imagens, as convenções tipográficas e a pontuação”. (CHARTIER, 2011, p. 250)

5.2.1 Narrativas em livros didáticos de história do EF: vestígios de presenças/ausências de mulheres negras no LD 6ª e 7º

Ao longo da História da Humanidade, as fontes encontradas foram capazes, a partir dos vestígios, de indicar possibilidades sobre a participação dos povos na constituição do mundo e das sociedades, desde a idade antiga, reunindo elementos importantes para construir as narrativas do passado e assim, como diz Chartier (2011, p. 30), reviver outros tempos, metaforicamente, “escutar os mortos”, estabelecendo, desse modo, um olhar interpretativo. Desse modo, o LD é uma importante fonte histórica, que manifesta aspectos dos conhecimentos, de maneira sistematizada. Para Bittencourt (1993), o LD é um canal veiculador de valores e ideologias de uma cultura e, portanto, insere-se em uma rede de relações e de representações sociais.

No que tange à presença da população negra no mundo, esta pode-se dividir, para melhor compreensão, em dois marcos temporais, considerando o antes e depois da escravidão. Um segundo recorte, seria a delimitação do território, ao qual então, refere-se o Brasil. Assim, o espaço tempo da análise será neste contexto da História, em que será avaliada presenças ou ausências de mulheres negras, contada nos LDs nas coleções selecionadas.

Adentra-se ao universo das coleções de 2005 e 2014, utilizando a matriz de análise na tecitura argumentativa, quanto presenças ou ausências de mulheres negras nos conteúdos e sua forma de apresentação, considerando a interseccionalidade entre gênero, classe e raça, expressa na estrutura textual, a partir do uso de múltiplas linguagens, dispostas em cada volume das coleções.

O volume sobre o qual iniciará esta análise refere-se ao material da 6ª série, História & Vida Integrada, veiculado em 2005, cujo mapeamento dos capítulos acenam para a existência de uma narrativa que aborda a presença da população negra na sociedade. Neste estudo, o período será o colonial, no íterim das relações sociais estabelecidas neste momento histórico, em que a escravidão está em efervescência, em especial no Brasil. Ao discorrer pelos textos não foram encontrados muitos vestígios de anúncios quanto à mulher negra. De modo geral, a escravidão e suas relações revelam uma narrativa, a partir de uma linguagem do ponto de vista de sujeito, na perspectiva do Homem enquanto ser humano.

Destaca-se que neste volume, foram mapeados dois capítulos para a análise. A primeira evidência encontrada, retrata as condições em que o povo escravizado viajava da África para a América, nos navios, no século XIX. A pintura que abre o capítulo 15, é uma obra do pintor francês Rugendas, que pretendia representar em suas obras, cenas do cotidiano. Neste caso, o tráfico humano e suas condições precárias, condições vividas no período da escravidão e escravização, em destaque, a situação de mulheres negras. Nesta pintura, expressa na figura 2 adiante, encontra-se uma expressão que permite refletir acerca da inferiorização de raça, classe e gênero, sendo possível identificar cinco mulheres negras e jovens, em um universo em que a maioria são homens, inclusive brancos e todas seminuas ou despidas, tendo a simbologia da feminilidade, os seios, e estes estão expostos. Assim, se tecem alguns questionamentos: Qual a representação que intencionalmente lhe é atribuída em cenas como esta? A imagem expressa dialoga com a construção de símbolos de objetos sexuais e sua nudez corrobora com isto? Em uma viagem que durava meses, quão vulneráveis a violências sexuais essas mulheres se encontravam na presença de tantos homens? Estes e tantos outros questionamentos buscam encontrar em que medida são problematizadas, na construção das narrativas históricas do ponto de vista de uma sociedade de direitos.

Figura 2: Condições em que eram transportados os povos escravizados



Fonte: Imagem retirada do LD, 6ª, conteúdo relações sociais na colônia: escravidão, PNLD 2005

Percebe-se que a representação traz uma simbologia que tem marcas da História e de um pensamento veiculado em outros tempos e que, para Bittencourt (1993, p.8), o LD, em sua constituição, busca “cimentar a uniformidade do pensamento”, uma das forças da representação, em especial, quando a adoção deste material didático se torna o instrumento de maior utilização no cotidiano escolar. Assim, mesmo diante desse tipo de presença, é possível encontrar apagamento da cultura de um povo e o fortalecimento da sociedade, com base na hierarquização social, haja vista que os povos escravizados não eram reconhecidos como sujeitos e muito menos com direitos, o que dialoga com os pensamentos de Chartier (1990, p.17), na perspectiva de que “a representação do mundo social é uma construção coletiva, (...) determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”. Nesse sentido, há modos de dominação que estão presentes também nesses modos de representação.

Na sequência desta obra, encontra-se um trecho do LD que anuncia o quão lucrativo era o tráfico de homens e mulheres, mas não adentra na especificidade que gera tal argumentação com base nestas duas categorias. Vale frisar que a mão de obra masculina, em razão da força produtiva, era bastante valorizada e, talvez por isso, o número de homens escravizados era bem maior, mas até a aprovação da lei do ventre livre, ter mulheres era vantajoso quando elas estavam em idade de reprodução, o que aumentava o valor de propriedade do senhor de escravos. Nesse

sentido, a valorização ocorre em distintos modos de subjugo, onde o trabalho permite lucro apenas para quem dele tem propriedade. Neste caso, o proprietário dos meios de produção e dos modos de exploração.

Ainda nas narrativas acerca da escravidão, percebe-se que as imagens são fontes de vestígios, com maior probabilidade de presenças/ausências de mulheres negras e estas fontes comunicam como eram vistas essas mulheres na sociedade. Entretanto, também perpassam intencionalidades do autor em representá-las, haja vista que as narrativas são construídas por quem concebe a escrita do LD e, como reforça Bittencourt (1993, p.135), nelas residem “o poder da transmissibilidade”. Para tanto, a autora também acena que tal enredo construído é engendrado pelos interesses de mercado.

Assim, na figura 3, adiante, é possível observar o retrato de um ambiente composto, em sua maioria, por mulheres negras, de meia idade. Trabalhadoras de um engenho de mandioca, cujo ofício parece ser, propositalmente, um espaço de mão-de-obra feminina, que exige atenção, muitas etapas no processamento da mandioca até chegar no produto final. A presença de mulheres negras em maior número na imagem pode ser anúncio quanto à preferência dos senhores de engenho por estas trabalhadoras, confirmando a hipótese levantada e por serem encontrados na cena retratada, apenas três homens exercendo o trabalho, quase que invisíveis. Outro destaque tem a ver com as cores da pintura; um espaço escuro, que mal dá para perceber as pessoas, cujas vestimentas são colocadas em contrastes, com detalhes em branco, que chamam atenção para a polarização de cores, entre o escuro e o claro. Vale frisar que essa representação leva a refletir acerca do trabalho e as relações estabelecidas quanto às exigências. Nesse sentido, quais estariam aptos para tal ofício? Por que algumas peças de roupas claras chamam a atenção e é possível encontrar a presença de mulheres e pouco identificar os homens naquele espaço, já que suas roupas são escuras e se misturam com a tonalidade do ambiente?

Figura 3: Cena do trabalho escravo em um engenho de mandioca - pintura de Modesto Brocos y Gomez (1892)



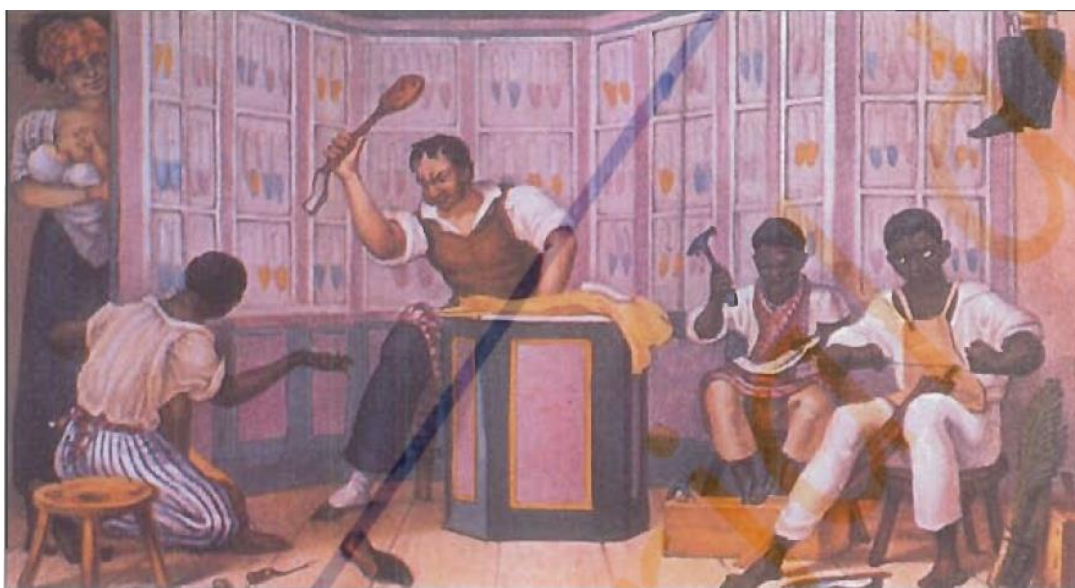
Fonte: Imagem retirada do LD, 6ª, Ática, PNL D 2005

No que diz respeito às condições dos engenhos, também é possível observar na figura anterior, a precariedade em que se dava o manejo da mandioca, num espaço de chão batido, os trabalhadores e trabalhadoras todos sentados no chão e ao redor da colheita, que deveria ser limpa para depois ser moída e sem proteção. Condição exaustiva, devido à jornada que essas mulheres eram submetidas, o que é perfeitamente observável nas expressões dos rostos femininos.

Outra imagem encontrada neste mesmo assunto do LD é sua direcionada aos severos castigos praticados sobre os negros, em que o objeto utilizado é a palmatória e, nesta cena, existe a expressão da mulher, sem voz, escondida, manifesta com características da época como “mulata”, haja vista há a comunicação visual de um contraste em que a tonalidade da cor da pele da mulher é mais clara em relação aos outros negros e além de está amamentando uma criança branca e loira, o que permite pensar se tratar de uma “ama” de leite, personagem comum naquela época e que era

ocupada pelas escravas, porém de cor mais clara. Vale frisar que a imagem, expressa na figura 4, também aborda um período em que já existiam escravos urbanos, haja vista que a cena acontece em uma loja de sapateiro.

Figura 4: Gravura de Jean-Baptiste Debret, século XIX – Sapateira - Castigos praticados aos negros escravizados, no período Brasil Colônia.



Fonte: Imagem retirado do LD, 6ª, Ática, PNLD 2005

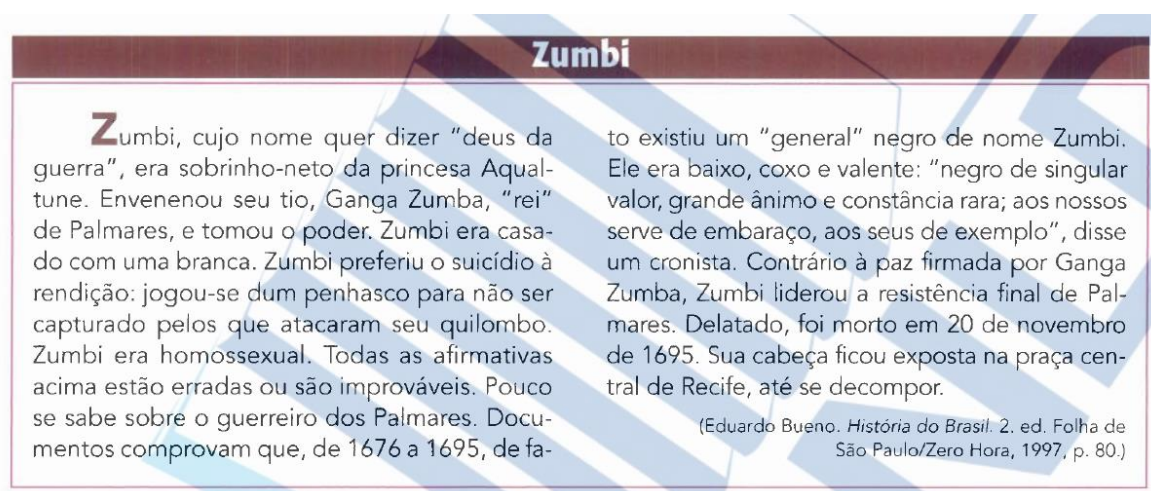
A representação expressa na figura anterior, novamente acena para um contexto com base nas condições de inferioridade, em que estão presentes seis personagens, sendo duas mulheres e uma delas é castigada, ficando de joelhos e cabeça baixa e a outra, escondida. A composição da imagem com o texto se articula quando a narrativa aborda acerca dos castigos físicos que aconteciam por qualquer falta julgada inadequada, tornando-se, no período da escravidão, uma prática cotidiana e era utilizada como exemplo para outros não repetirem o ato. Geralmente o castigo se dava em público.

No final do capítulo, na seção *Oficina da História*, percebe-se que um dos textos faz um anúncio, na página 152 – ao abordar sobre o trabalho escravo – em trecho “as mulheres usam de foice e de enxada, como os homens”. Nas questões problematizadoras, em nenhum momento, há referência ou leva os estudantes a refletirem sobre o tempo e o papel de mulheres negras da história.

Percorrendo os textos, se encontra na sequência do capítulo até aqui abordado, um boxe com informações sobre o Zumbi, reconhecido pelo movimento negro como

herói, juntamente com sua esposa Dandara, mulher negra e símbolo de guerreira, mas que não tem seu lugar reconhecido; ela é apagada da referência e ainda escondida, quando no texto expresso na figura 5, diz: “Zumbi era casado com um branca”. Afinal, por que Dandara não aparece como personalidade heroica? Por que a sua condição de esposa é negada? Por que a personalidade enaltecida é masculina? Apesar do texto não expressar questões explícitas no que tange à presença de mulheres negras na luta pela existência/resistência, fica o questionamento quanto à invisibilidade construída a partir da negação, reforçando uma história dos homens. Assim, compreende-se que a presença não veiculada da resistência negra, em especial, das mulheres negras na história contemporânea do Brasil, faz com que tenhamos a impressão de que as lutas negras não aconteceram de forma intensa, ou foram movimentos perdidos, sem peso e restritas ao século XIX, pois, somente quando se fala em escravização do negro, se veicula algum tipo de resistência negra e, mesmo assim, focalizada em Zumbi e no quilombo dos Palmares.

Figura 5: Zumbi, ícone de Palmares



Fonte: Imagem textual retirada do LD, Ática, 6ª, conteúdo relações sociais na colônia: escravidão, PNLD 2005

A reportagem destacada na figura anterior é um exemplo de contexto e cenário tratado de forma pontual, mas que conectado, é possível mobilizar uma problematização, estabelecer elos com os outros elementos textuais aparentes no capítulo, como a letra musical de *Raps* – uma linguagem que é familiar para a juventude e que busca, nas atividades propostas, promover reflexões do ponto de vista da cultura de paz e do reconhecimento, utilizando autovalorização como prisma, descortinando estereótipos e dando lugar aos sujeitos que lutam pela desconstrução

de mentes colonizadas a partir de séculos de opressão e criação de estereótipos para a negritude. O boxe traz na letra da música – Negro limitado – intencionalidade de romper com a violência e a negação, construindo oportunidades, pois chama a atenção para isto quando diz: “Cultura, educação, livros, escola. Vagabunda e drogas. A segunda opção é o caminho mais rápido e fácil”. Das duas letras apresentadas, mesmo para fazer referência à luta dos movimentos de resistência, como é o caso do Hip-Hop, há marca na linguagem em que o termo “vagabunda” é para se referir à figura feminina negra e sem expressão na sociedade. Considera-se que a referência utilizada é para tratar sobre mulher negra e a linguagem é diretiva, apesar de o título da música estar no masculino. Para Cusicanqui (2015, p. 71), os enunciados são simbólicos e intencionais, pois “remite a la pluralidad de significados que puede tener la história, según quienes sean lxs sujeitxs que ‘hacen’, la narran o la sufren”.

Para tanto, ao retomar a discussão do capítulo, as questões propostas não acenam para a especificidade da mulher negra, o que pode ou não, aparecer nas considerações dos alunos, como na questão número 4, na seção – discutindo o capítulo – que traz como proposição de atividade para o aluno: “1. Redija um texto contando como era o dia a dia dos escravos e de que forma eles resistiam à escravidão. 2. Depois compare a resistência dos africanos à escravidão com o movimento do Hip-Hop. Aponte semelhanças e diferenças”. Tal atividade leva a refletir acerca da importância da mediação, fator que promoveria a ampliação da reflexão que, desse modo, mobilizaria os conteúdos de ensino apresentados. Nesta perspectiva, Gómez (2007) afirma que é nesta relação de intencionalidade pedagógica que se pode consolidar a aprendizagem por meio do ensino, extrapolando as barreiras do que é apresentado, para gerar compreensão, como o proposto por um livro didático, em que o aluno precisa se tornar um sujeito reflexivo sobre o conhecimento.

Nos conteúdos apresentados no capítulo 16, intitulado *Relações sociais na colônia: os engenhos de açúcar*, é possível dizer que foram encontrados poucos vestígios que pudessem nos remeter à presença de mulheres negras, o que reforça a sua ausência nas narrativas e traz elementos quanto à representação social, a partir da invisibilidade. O foco deste capítulo está centrado no poder dos senhores de engenho e suas propriedades e neste, as mulheres, branca e negra, estão na condição de submissão reafirmada no texto: “se o escravo era as mãos e os pés do senhor de engenho, este, por sua vez, constituía-se uma espécie de Juiz Supremo,

não só da vida dos escravos, mas de todas as pessoas que viviam nos seus domínios”.

É possível observar que os espaços das narrativas representam o olhar sobre quem foi violentamente oprimido, escravizado, deixando para as imagens a condição de gerar interpretação a partir dos contextos, o que, por vezes, reforça o poder, omitindo as forças representativas na luta contra as desigualdades de gênero, raça e classe. Para Silva (2007, p. 490-491), o processo formativo das escolas precisa ser capaz de construir, por meio da mobilização dos conhecimentos, reflexões que atuem de forma a gerar “consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”.

Para tanto, o referido contexto leva à reflexão acerca do papel destinado às mulheres, em que as brancas tinham como função administrar as atividades domésticas e as negras, executá-las sob o controle e a obediência, já que estavam em uma condição de escravizadas, mas ambas, no exercício de submissão, tendo vozes silenciadas. Desse modo, pode-se dizer que esta concepção vai se confirmando quando, no final desse conteúdo, depara-se com um trecho na seção – *Discutindo o capítulo* - de um estilo textual em formato de trova popular, na sequência à abordagem da vida nos engenhos de açúcar e os povos escravizados, que diz: “**Menina que sabe muito, é menina atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada**”. Neste momento da História, mulheres negras não possuíam o direito a saber ler e escrever, muito menos a serem mães de família. Esta narrativa traz para o centro a relação de distinção dentro da categoria Mulher, em uma condição que perpassa pela intersecção de gênero, raça e classe. No que tange à problematização sugerida no LD, a reflexão para o estudante é sugerida a partir da pergunta: qual a condição feminina na colônia portuguesa? Tal construção se faz com base nos textos que retratam o contexto da escravidão, mas a condição feminina negra, neste período, está quase que exclusivamente representada pela mulher negra escravizada e sua atuação enquanto força de trabalho. (Grifo nosso)

Pretende-se, com a mesma intencionalidade, analisar obra da 6ª, da coleção *História e Documento*, editora FTD, que, ao contrário da obra anterior, permitiu mapear e analisar 4 capítulos. Todavia, vale frisar que foi encontrada uma estrutura semelhante à da obra da editora Ática, sobre a abordagem dos conteúdos e área temática. Para tanto, percebe-se que o tema de cada capítulo, como mencionado anteriormente, é apresentado em forma de pergunta. O capítulo selecionado para a

análise é o 15, que traz o tema “*De que forma o Brasil enriquecia sua Metrópole?*”. Neste espaço de apresentação do assunto, foi encontrado, no texto de Aldenburgk, publicado em 1961, um trecho que aborda sobre o trabalho doméstico realizado e há um anúncio, acerca de como eram vistas mulheres negras por seus senhores e que, de certa medida, tal ideologia permeava as escolhas por quem realizaria tal ofício. O trecho diz “(...) a mesa era posta com louça de estanho por negros vestidos de serguita; **belas escravas** carregavam pratos com iguarias” (grifo nosso), observa-se a referência utilizada para anunciar a presença de mulheres negras. Nesta passagem, de certo modo, se pode referir ao quanto a condição da objetificação dos corpos femininos é representativa e simbólica e, sobre isto, Foucault (2014) ajuda a compreender como tal representação perpassa pelo poder e controle. Desse modo, o autor diz:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Nesta reflexão, partindo do pensamento de Foucault (2014), é importante frisar que o poder transita em uma relação de dominação, podendo ser entendido como práticas decorrentes também de discurso, que possui propósitos específicos de controle destes corpos, seja na mão-de-obra ou no uso dos corpos negros como desejos sexuais.

Todavia, é importante considerar que o termo “belas escravas”, abordado no capítulo 15, não gerou problematização que remete a uma mobilização quanto à beleza negra. Pelo contrário, a vertente utilizada tem sido a da submissão e do esforço do trabalho. Desse modo, a representação está ancorada na opressão, nos castigos e na nudez, este é o lugar atribuído às mulheres negras. Assim, a figura 6, a seguir, é uma das imagens em que se pode ir tecendo acerca deste olhar em relação às

mulheres negras, cuja presença é consolidada a partir do lugar de castigos ou do trabalho, do qual a ideia de castigo também pode ser depreendida.

Figura 6: Representação das formas de castigos aplicadas ao povo escravizado



Fonte: imagem retirada do LD, 6ª, FTD. Obra de Debret e Rugendas, segunda metade do século XIX

Destaca-se que as gravuras veiculadas nos LDs, em grande medida, são dos artistas Debret e Rugendas, referências no século XIX. Ambos retratavam, em seus desenhos, o cotidiano da sociedade colonial, registrando cenas que pudessem representar essa realidade a partir do olhar de viajante. São obras reconhecidas e que estão presentes em vários paradidáticos, com a temática do Negro no Brasil. Vale frisar que representam um período vivido, mas pouco transitam por aspectos positivos. A figura 6, por exemplo, retrata cenas de castigos ou trabalhos, representação de formas de opressão praticadas. Por conseguinte, destaca-se que o lugar de expressão desses artistas é o lugar de um segmento social dominante. Para Chartier (2011, p. 273), “a historicidade principal do texto é a que prove das negociações travadas entre

a ordem do discurso que governa sua escrita, seu gênero, seu status e das condições materiais de sua publicação”.

No que tange aos costumes africanos, cabe fazer uma leitura quanto aos rituais, em especial às rodas festivas, que reuniam os escravos e, neste momento, as imagens demonstram que, apesar de serem observados e controlados, essas ocasiões coletivas marcavam estrategicamente a força em resistir, mantendo vivos muitos costumes, haja vista que houve uma pressão dos senhores de escravos para romper e desconstituir tais manifestações a fim de manter o controle, mas sem sucesso, uma das conquistas dos povos escravizados. Todavia, a opção pela vertente do ponto de vista do sofrimento, da opressão, da negatividade, perpassa por uma construção de pensamento de quem escreve. Para Fonseca (1999, p. 204), a relação entre o LD e a educação formal “não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos”. Desse modo, a seleção dos textos e imagens comunica, por meio dos signos, concepções e modos de como compreende os fatos. Na figura 7, adiante, é retratada uma cena de um dos encontros entre o povo negro em que se pode perceber a força das representações contidas nesta imagem.

Figura 7: Momento de encontro dos negros no período da escravidão



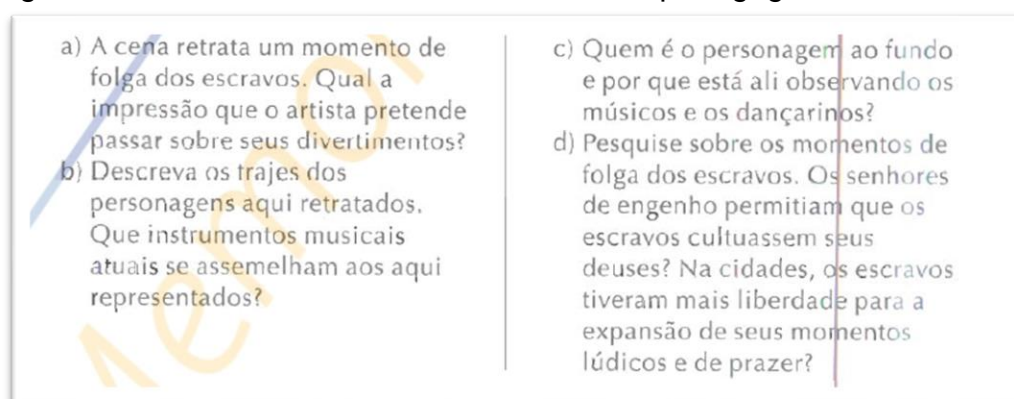
Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 6ª, PNLD 2005 - Gravura “o batuque em São Paulo, de J. B. Spix e K. F. von Martius, C. 1817

Nesta perspectiva, é possível encontrar vestígios na história, quanto às tentativas, por parte de donos de escravos, de desconstruir os costumes, não

autorizando as práticas e, por tal condição, exercer seu domínio sobre os corpos, numa relação de opressão e violência. Contudo, elas permaneceram ativas em todo o período da escravidão. Alguns autores denominam esse momento de “folga dos escravos” e é assim que o texto referencia. Em relação à presença de mulheres negras na imagem, apesar de representar uma cena do cotidiano, é notável que das três mulheres, duas delas estão com seus corpos nus, expostos, gestos simbólicos, em que os seios à mostra anunciam sexualidade e desejos, todas jovens. A mulher negra, do ponto de vista de Michel Foucault (2014), como objeto de desejo e também de propriedade. Desse modo, Foucault (2014, p.134) acena para uma relação de dominação, marcada pela ideologia da submissão, dos rituais de obediência, pela estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres e formação de conhecimentos. Para o autor, se trata de uma imposição de soberania e dominação, para tanto, nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.

Todavia, apesar da identificação de vestígios, trata-se de um universo muito maior, sendo os encontros, uma dimensão mais de ausências do que de presenças. Na análise do material, vão se encontrando pistas que levam a anúncios, como é o caso manifesto, na figura 8, a seguir, em que é possível perceber, pela organização estrutural dos conteúdos, algumas problematizações no item das atividades. Entre texto e contextos, remete a generalizações. Mesmo que se proponha exercícios de pesquisa, as perguntas, efetivamente, não problematizam sobre as condições de escravizados (as).

Figura 8: Reflexão mobilizadora em atividades pedagógicas



Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 6ª, conteúdo o escravo negro no Brasil, PNLD 2005


Em relação às atividades propostas na perspectiva de reflexão para o aluno e a dimensão da variabilidade de fontes, leva-se a pensar sobre a importância da mediação do professor no processo de mobilização do conhecimento, mas que do ponto de vista dos conteúdos do livro, este é limitado.

Nesta perspectiva, ao aproximar os conteúdos que compõem o currículo referente à 6ª série, praticado em 2005 e ao 7º ano, com sua estrutura curricular implementada com o ensino de 9 anos, é possível perceber, neste confronto, que apesar das diferenças entre as editoras e, conseqüentemente, das obras analisadas, de certo modo, pode-se dizer que há aspectos convergentes e outros divergentes. Do ponto de vista das múltiplas linguagens, como é o caso dos textos e imagens, observa-se a presença de pinturas, gravuras e fotografias reconhecidas nacionalmente, usadas para comunicar uma informação e/ou mobilizar o conhecimento e, em grande medida, elas estão presentes em ambos os materiais, como é o caso da figura 8, adiante. Uma gravura de Debret, chamada de *Oficina de sapateiro*, obra de 1834, ilustração usada anteriormente, mas agora, elegida com outra finalidade, certamente apontando para possibilidades de reflexão sobre condições de escravização. Seria o dono da sapataria um sapateiro de um senhor aristocrata, ou fazendeiro?

Figura 9: Condições de trabalho

B) Observe a gravura *Oficina de sapateiro*, de 1834, e responda às questões que se seguem.

- Os negros que trabalham nesta oficina são escravos ou são libertos?
- O que o dono da sapataria está fazendo?
- Quem é provavelmente a mulher que aparece no canto esquerdo da gravura?
- Compare a situação do negro que trabalhava nas fazendas com a do negro da cidade.



Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 6ª, conteúdo o escravo negro no Brasil, PNLD 2005

A gravura de Debret aparece em dois momentos, um apresentado na figura 4, no LD da editora Ática, em cores e outro na figura 9, acima onde a escolha da apresentação foi em tons acinzentados, que mesmo mostrada nestas condições, em

comparação com a imagem já mencionada anteriormente, destaca-se que os detalhes como a cor, indicam para intencionalidade para a interpretação. Estes não são destacados aqui, como é o caso da mulher escondida e com um bebê no colo, em que na figura colorida é possível perceber que se trata de uma criança branca e a mulher, uma negra. Pode-se dizer que a intencionalidade também está na forma como a imagem é apresentada e suas mobilizações para ampliação do conhecimento; por exemplo, a referida imagem em um LD é inserida apenas como fonte de informação e a outra como fonte para retomada e reflexão sobre o conteúdo em estudo.

Assim, é importante considerar que os desdobramentos têm sido sobre um material veiculado em 2005 e que sua aprovação seguiu critérios ancorados na legislação, sobre a valorização da cultura étnica-racial negra e que esta sofreu atualizações em 2008, com a lei 11.645, o que fica evidente na disposição dos mesmos conteúdos quando se analisa os LDs aprovados pelo PNL 2014. Desse modo, percebe-se que há tentativa de situar pontos, mas estes continuam presentes e outros que sofreram mudanças, do ponto de vista da qualidade discursiva e da valorização da cultura, sem preconceito e discriminação. Para Chartier (2011), a forma como os discursos aparecem nos livros, aqui os didáticos, está expressa pela força das representações, que para o autor, é veiculada por uma energia própria, que convence o leitor que, de fato, são o que elas dizem ser.

Ao tratar dos conteúdos do 7º ano e avaliar textos/conteúdos que poderiam situar mulheres negras na História, a temática da escravidão é, ao mesmo tempo, um ponto de encontro e de partida na estrutura curricular, haja vista que outros temas abordados não dialogam diretamente como o objeto deste trabalho. Ao analisar o material da editora Ática, é possível perceber mudança estrutural, apontada anteriormente quanto à disposição dos conteúdos e à proposição de uma proposta pedagógica problematizadora, levando o estudante a refletir sobre o passado e tecer considerações no tempo presente. O tema mapeado no 7º ano e que converge com os conteúdos abordados em 2005, é a escravidão. No capítulo 18 deste volume, o conteúdo explorado adentra no contexto da cana de açúcar e traz em seu enredo a escravização e as formas operacionais de um sistema que foi opressor e desumano.

Vale frisar que, no sistema escravista, a presença de mulheres negras está, sobretudo, associada às categorias de trabalho, dentre elas o doméstico e os vendedores de rua, denominados de escravos de ganho, de acordo com a figura 10, a seguir.

Figura 10: Escravos urbanos - pinturas de Debret e Rugendas, século XIX



Fonte: Imagens retirada do LD, Ática, 7º, PNLD 2014

É possível analisar que a figura 10 traz, na representação de mulheres negras, a dimensão de inferiorização, diante de um universo que é masculino, em que sua presença acena para muitas ausências e reforça a desigualdade de gênero, classe e raça, quando é exposta e identificada como mulher escravizada, está sob castigo e aparece usando o colar de ferro. Também na condição do exercício do trabalho forçado por seus senhores, nas ruas, com vendas de produtos e têm a necessidade, como mães, da proteção e do cuidado e, para isto, se veem obrigadas a levar seus filhos amarrados em seu corpo, cumprindo aquilo que lhes é exigido, sob pena de não obedecer e ser castigada. Estas e tantas outras são cenas que se encontram, em grande medida, materializadas em textos e em imagens, quando mulheres negras aparecem nas narrativas da História. Assim, fica o questionamento: não houve nenhum protagonismo? Quais as contribuições destas mulheres ao longo da História? Nesta perspectiva, Gomes (1995) chama atenção para o compromisso que os ambientes educacionais precisam assumir, pois para a autora:

Falar em relações raciais, de gênero e de classe, discutir as lutas da comunidade e das mulheres negras e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no

reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social. Significa, também, a ampliação das análises sobre gênero, raça e classe que extrapole essa divisão rígida entre as mesmas. Na realidade social essas três categorias estão intimamente ligadas. Porém, elas não dão conta por si só de explicar a totalidade da vida social. É preciso discuti-las juntamente com outras dimensões presentes no processo de formação humana como a idade, a religião, a cultura, entre outros (GOMES, 1995, p.35).

Assim, a autora acena para a importância de promover educação escolar que busca valorizar a cultura negra, o protagonismo do movimento das mulheres negras nesses espaços, desafiando o currículo que está posto nos LDs e atuando na descolonização das mentes, para superar o racismo e preconceito cotidiano. Desse modo, a escola é convidada a gerar outros conhecimentos e novas possibilidades, concebendo as mulheres negras como sujeitos do conhecimento, produtoras de saberes.

Todavia, é importante considerar que, mesmo com tantas questões do ponto de vista da ausência ou modos de representação em que mulheres negras são condicionadas, não se pode negar uma certa mudança, ainda que incipiente, de cunho estrutural, entre as publicações veiculadas em 2005 e 2014. Destaca-se que tal organização do projeto editorial incide na disposição e problematização dos conteúdos, melhorando a articulação entre texto e imagem, como também no percurso da verificação da aprendizagem, em algumas unidades temáticas, por exemplo, em 2005, em que o esforço das atividades pedagógicas permeia a materialidade, a partir da intencionalidade do visível, do identificável, utilizando os comandos “descreva”, “cite”, “encontre as referências”, dentre outras. Em 2014, percebe-se o incentivo à capacidade reflexiva, promovendo posicionamentos como: *Desenvolva pelo menos duas hipóteses sobre (...)? Com base no texto e nas imagens acima, discuta as contradições... Elabore um texto relacionando a história do Brasil com os problemas sociais vividos hoje*. De todo modo, essas mudanças não atuam nos modos de representação de mulheres negras, deixando a ausência pela presença, elas ampliam espaços da problematização e, portanto, da mediação dos conteúdos. Partindo da perspectiva de texto como imagem, Cusicanqui (2015, p.88) refere sobre a importância do que é comunicado, dando destaque para as imagens enquanto expressões, entendendo-as como vozes subalternas, que ecoam em cada interpretação, pois “(..) reactualiza las fuerzas que dan forma a la sociedad”.

Assim, entre avanços e retrocessos, a tecitura das narrativas vai possibilitando o encontro de vestígios que trazem para o debate, mulheres negras que, no tempo

histórico analisado, fornecem pistas sobre suas representações onde é possível perceber, por exemplo, na secção *Janelas da História*, a abordagem sobre o trabalho nos engenhos, sem ter como não abordar o trabalho de mulheres escravizadas. Todavia, o texto utilizado faz distinção entre negras e indígenas e retrata – (...) que as mulheres escravas de origem africana não trabalhavam nessas mesmas funções exercidas pelas ‘negras da terra’ (como eram chamadas as mulheres indígenas)... as mulheres escravizadas desempenhavam papel decisivo nos engenhos de beneficiamento da cana...havia as moendeiras, as designadas ao calumbá - lubrificavam permanentemente com água as engrenagens.(...) vigiadas por feitores e capatazes, dominavam o cenário do trabalho cruel e extenuante de beneficiamento do açúcar no Nordeste Brasileiro. Este texto é marcado por uma classificação acentuada no que tange à condição estabelecida entre gênero, raça e classe, em que o trabalho da produção era desenvolvido, quase na sua totalidade, pelas mulheres escravizadas. Na atividade proposta, a orientação didática aponta para a diferença do trabalho entre mulheres indígenas e africanas, no enunciado: *De acordo com o texto, quais as diferenças entre o trabalho das mulheres indígenas e o das africanas nos engenhos de açúcar?* Mas há uma tentativa de trazer a discussão para o tempo presente, quando aponta: *Com o auxílio do professor, faça uma pesquisa sobre a condição do trabalho feminino no Brasil atual.* Não há problematização sobre aquelas relações e tipo de trabalho.

É curioso observar a mudança de compreensão no que se refere à construção teórica e as leituras de imagens e suas possibilidades de promover a aprendizagem por parte dos alunos. No capítulo 19, intitulado *A Escravidão*, encontra-se a imagem já destacada aqui, anteriormente, na figura 2 e cuja unidade temática também abordava a escravidão. Porém, nota-se, na figura 10, a seguir, que a disposição pedagógica entre texto e imagem indica para uma reflexão para além do visível e interpretada por um olhar sem repertório. O uso das diversas expressões são importantes para aprendizagem crítica e podem dinamizar e estimular o processo de aprendizado, no sentido de por à tona outros sujeitos na história, neste caso, mulheres negras, o que para Gómez (2007), é atuar na perspectiva de um ensino como transmissão cultural e produção de mudanças conceituais, construindo novos sentidos. Para o autor, o conhecimento elaborado e mobilizado “requer esquemas também desenvolvidos de recepção nos indivíduos para uma compreensão significativa” (GÓMEZ, 2007, p.68)

Nesse sentido, Maria Martins (2006, p. 65) resalta que:

[...] a construção da capacidade de produzir e compreender as mais diversas linguagens está diretamente ligada a condições propícias para ler, para dar sentido ou atribuir significado a expressões formais e simbólicas, representacionais ou não, quer sejam configuradas pela palavra, pelo gesto, pelo som, pela imagem. E essa capacidade relaciona-se com a apetição para ler a própria realidade individual e social.

A linguagem torna-se um convite para o leitor e um anúncio de apropriação, a partir dos elementos disponibilizados e essa mudança de estrutura pode reverberar nas formas de ensino e na aprendizagem. Desse modo, a composição entre os elementos linguísticos corrobora para a construção de pensamentos, a partir do que é disponibilizado. Na figura 11, a seguir, há o exemplo de uma composição em que o poema de Castro Alves, que faz referência a mulheres negras e sua complementação, é articulado na imagem, diferente da mesma imagem expressa na figura 2, em que não é possível esta composição. Para Chartier (2011, p. 250), é necessário “ultrapassar os limites ao mostrar que o sentido de um texto (...), depende das formas através das quais é realizada a leitura”, assim, as composições texto, imagem e problematização das atividades são meios importantes para a apropriação e, portanto, para a aprendizagem. Gómez (2007) denomina de mobilização de esquemas já existentes, mas que quando há significações, existe transformação das crenças e pensamentos.

Figura 11: Escravidão e a representação de mulheres negras - relação texto e imagem

A escravidão africana foi um dos aspectos mais cruéis do empreendimento colonial na América portuguesa. Sequestrados de diversas regiões da África, homens, mulheres e crianças tiveram sua identidade destruída e suas famílias fragmentadas. Para chegar às terras da América, enfrentavam uma viagem que antes de chegar ao fim poderia representar a morte. Entretanto, a história do trabalho escravo no Brasil é também uma história de resistência, coragem e luta pela liberdade, como você vai ver neste capítulo. Para começar a conhecê-la, leia o poema a seguir e observe a imagem.

JOHANN MORITZ RUGENDAS, C. 1835/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

O navio negreiro

[...]
Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vão!

CASTRO ALVES. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em ago. 2011.



Negros no fundo do porão (c. 1835), litografia colorida de Johann Moritz Rugendas.

Fonte: Imagem retirada do LD, ÁTICA, 7º, PNLD 2014.

Desse modo, é possível perceber como as editoras modificam e atualizam a forma de conceber os conteúdos e a mobilizá-los no processo de ensino e aprendizagem, como manifesto, na figura anterior. Mas também as intencionalidades implícitas e explícitas que consistem na intencionalidade interpretativa que a autoria da obra provoca na imaginação dos estudantes. Neste sentido, cabe indagar: que representação de mulher negra é instigada? Mulheres negras “suspendendo as tetas”? Esta é a referência do poema, sobre o qual toda leitura gera uma materialização da cena, a partir do pensamento, e isso perpassa por escolhas, que são simbólicas.

Um exemplo é a pintura de Debret, que retrata a diversidade entre as escravas e as características peculiares de sua região de origem, manifestada na figura 12 a seguir, e esta vem acompanhada de um texto, que discorre sobre as formas de escravização ocorridas antes e depois do século XVI, na África e continente americano. Todavia, é possível observar que não há nenhum diálogo com a imagem. Há contradições em que a linguagem textual aborda a crueldade trazida pela escravização e a imagem, uma expressão de quão belas eram as mulheres negras de todas as regiões da África. Na proposição de retomada, a problematização versa sobre - *quais eram as características da escravidão no continente africano? Em que aspectos ela era diferente da escravidão implantada nas terras da América?*

Figura 12: Referências de mulheres negras em diferentes nações africanas



Fonte: Imagem retirada do LD, ÁTICA, 7º, PNLD 2014.

Na imagem da figura 12, mesmo que fragmentada, é possível dizer que há um olhar para a beleza negra, cuidado e respeito, rompendo com a representação de objetificação dos corpos nus ou sensuais, imagem retratada em muitas gravuras da época. Desse modo, apesar do contexto ser de escravização, não se pode deixar de tocar na beleza negra expressa na obra de arte. A simbologia usual, quando se refere às mulheres negras, é do ponto de vista da inferioridade na relação interseccional entre classe, raça e gênero, o que remete a pensar que algumas abordagens são preconceituosas e estão associadas a estereótipos construídos socialmente, o que pouco aparece em textos ou imagens desconectadas das relações que representam signos que remetem à inferioridade. Talvez tenha sido intencional, de parte do artista, retratar essa particularidade, mas há uma certa fragmentação por parte da não complementariedade e mobilização em atividades que possam estabelecer conexão entre as duas linguagens.

No capítulo 20 da referida obra, o contexto abordado é a sociedade açucareira e, ao longo da discussão, é possível perceber que a visão sobre a representação de mulheres negras permanece de forma secundarizada, com uma “presença” figurativa em imagens. Quando há oportunidade em aprofundar, a exemplo, um boxe disponibilizando um texto intitulado *Onipresença das mulheres*, percebe-se que o não lugar é a condição atribuída a elas, pois estão inferiorizadas, mesmo na categoria de gênero, em que o debate proposto não corresponde com o enunciado, quando há a questão - *Qual o papel da mulher no processo de colonização portuguesa?*

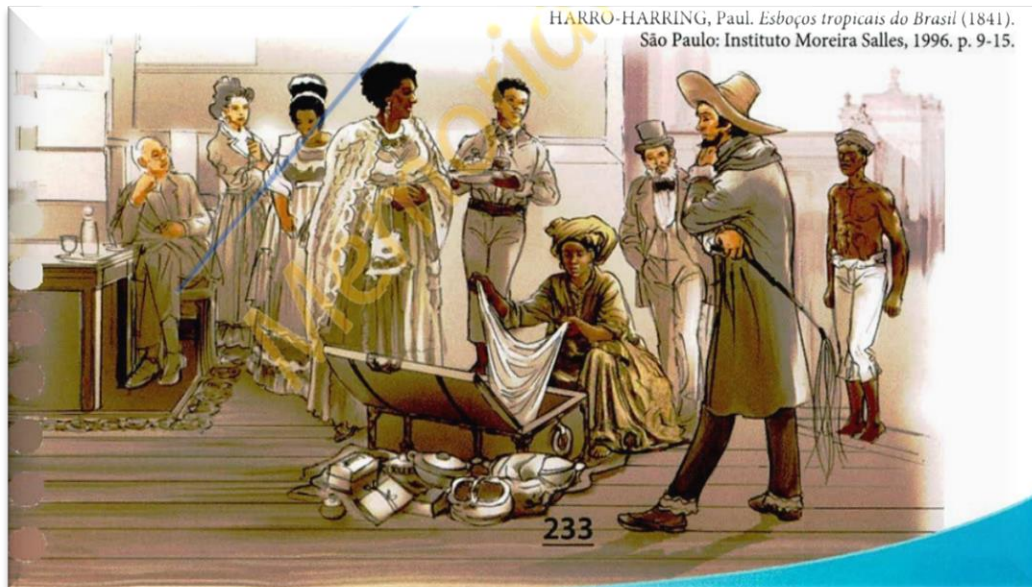
Neste percurso, o LD só não mobiliza para além do que está posto. Não amplia perspectivas de análise do tempo e do espaço. A presença de mulheres negras na história está, em grande medida, nos diálogos estabelecidos sobre a escravização. Neles, como visto, elas são concebidas como objetos “coisificados” – “eram tratadas como mercadoria” e, de fato, eram mercadorias, mas também eram sujeitos constituídos de subjetividades²⁶.

No LD do 7º ano, da editora FTD, percebem-se avanços, ainda mais expressivos sobre a presença de mulheres negras ao comparado com o material do período de 2005. Ao tomar como referência o conteúdo relacionado com a mulher

²⁶ Neuza do Carmo. Estudos Sociais. Programa Escola Ativa. Brasília: s/ed., 1998. Vol. 2. p., 76/77. ver também Sidney Chaloub. *Visões da liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990. Este é um dos vários trabalhos que problematizaram as relações sociais escravistas no Brasil; Sílvia Lara. *Campos da Violência*. Paz e Terra, 1988

negra, percebe-se que o contexto é praticamente o mesmo, a escravidão, contudo com abordagem relacionada logo no início do capítulo 16, intitulado *Como o Brasil e a África enriqueceram Portugal?* E a composição texto e imagem, fazem referência a uma negra bem-vestida e imponente. Mesmo que tenham outras mulheres negras na cena, esta é a primeira expressão encontrada com essa concepção de classe, como é possível observar na figura 13, a seguir.

Figura 13: Condições sociais: mulher negra liberta x escravizada



Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 7º, PNLD 2014.

Como toda imagem, a figura 13, é acompanhada de um boxe que contém três questões para refletir: *Se as duas mulheres estavam bem-vestidas, então, como identificar a liberta e a escravizada? Que informações esse relato traz sobre o escravizado brasileiro? Como entender as reações do antigo senhor, como resmungar em tom grosseiro e depois desconfiar da jovem?* Vale frisar que quando há articulação dos elementos textuais que compõem o conjunto do texto, este mobiliza a leitura de forma integrada. Desse modo, sem o texto da unidade, que não está expresso aqui, apenas a imagem e as perguntas não são capazes de permitir reflexão coerente. Desse modo, para Chartier (2011, p.53) “a descontinuidade e a fragmentação da leitura não têm o mesmo sentido elas se juntam à percepção da totalidade textual contida no objeto escrito”. Daí a mediação do professor/professora, ser fundamental. Chama atenção também, o fato de a mulher branca estar em segundo plano. Nesta perspectiva, em diálogo com os pensamentos de Chartier (2011), Cavalleiro (2001)

permitem oportunidades de problematização de questões que perpassam pelas relações estabelecidas e que a reflexão se constitui em habilidade importante para a constituição de uma cidadania antirracista. A autora argumenta que

Educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

Assim, não mobilizar o conhecimento histórico para incidir no pensamento que é contemporâneo, e, no caso do aluno, que está em construção, é um reforço para a manutenção das desigualdades de gênero, raça e classe, legitimando a existência de uma estrutura sustentada pela superioridade racial branca e de inferioridade negra, e desconsiderando a diversidade étnico-racial no Brasil.

Na discussão sobre a era do ouro, encontra-se uma referência sobre Xica da Silva e sua relação com um homem branco, em boxe com o trecho - *contratador João Fernandes de Oliveira ficou famoso pela quantidade de diamantes que extraiu do Tijuco e por seu envolvimento amoroso com a escrava Xica da Silva.*

Mais adiante, na figura 14, o LD faz destaque, intitulado - *A poderosa Chica da Silva* – contando a sua história de escrava para senhora, no entanto, a indicação na atividade poderia ter sido mais exploratória e se resumiu a uma afirmação e pergunta o “por quê?” De todo modo, comparado ao LD do volume da 6ª série, só aparece um anúncio no final do capítulo, em um exercício de pesquisa de uma lista de romances. Dentre eles há o romance Xica da Silva, que se não houve alguma referência sobre o assunto, a relação a ela como personagem, mulher negra é inexistente para o estudante. Entretanto, há possibilidade de avanço, em termos de problematização, na questão posta depois do texto e imagem. Todavia, é importante descolonizar o pensamento construído sobre as personalidades negras, ampliando o espaço para aquelas que pouco adentram nos LDs, como Carolina de Jesus, escritora negra, conhecida internacionalmente pela repercussão de seu livro “Quarto de Despejo” e que não apareceu em nenhuma nota de rodapé. Para Silva (2014, p.164), é preciso questionar “o processo de desumanização que balizou a exploração material e subjetiva empreendida pelos colonizadores sob a denominação de modernidade”.

Figura 14: Personalidade Negra – Xica da Silva

DOC2 - A poderosa Chica da Silva

A mulata Francisca da Silva de Oliveira, mais conhecida como Chica da Silva, nasceu escrava e foi alforriada por seu proprietário, João Fernandes de Oliveira, o homem mais rico da Colônia. Com ele teve 13 filhos, todos reconhecidos pelo pai e batizados. Ela venceu o preconceito de cor e origem e inseriu-se na sociedade local como senhora de prestígio, inclusive nos círculos dos brancos. Teve escravos e posses. Seus filhos estudaram nas melhores escolas e herdaram os vastos bens deixados pelo pai, como a casa em Diamantina, Minas Gerais.

Biblioteca Nacional, Paris - Foto: The Bridgeman Art Library (Glow Images)



Escrava representada por Debret, séc. XIX.



Mauricio Simonetti/Pixar

Casa de Chica da Silva. Diamantina, Minas Gerais, 2006.

- A imagem popular de Chica da Silva está carregada de racismo: a da mulata sensual que seduziu um homem rico e ascendeu socialmente. Por quê?

Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 7º, PNLD 2014.

Assim, utilizando a referência do LD veiculado em 2014, apesar de encontrarmos mais vestígios sobre a presença da mulher negra ainda há pouca presença, fica evidente uma representação em segundo plano, um apagamento do ponto de vista do protagonismo. O Título do boxe expresso na figura 14, traz uma referência sobre a importância da representação de Xica da Silva naquele período, pois mesmo carregando estereótipos, sua personalidade aparece em destaque. Além do aumento de imagens, os textos também apresentam mudanças, como já mencionado anteriormente. Todavia, ainda se nota a necessidade de melhorar a articulação entre os elementos textuais disponíveis em cada unidade temática e estímulo à reflexão proposta nas atividades pedagógicas no final de cada capítulo. Por exemplo, no capítulo 20, intitulado *Como se vivia no Brasil na época da colonização?* a seção II tem pretende abordar **a mulher no Brasil colonial** e, neste espaço há a representação de mulheres negras, e, em razão do período, o título de escrava ou liberta está destacado em cor lilás. Todavia, é possível perceber que o lugar destinado às mulheres, brancas, negras ou libertas, é o lugar do mundo do trabalho. No exercício proposto na unidade apresentada, na figura 15, os estudantes são convidados a refletirem sobre: *Chefiar uma família é função do homem ou da*

mulher? Que tipos de famílias existem hoje no Brasil? A mulher submissa ao homem e reclusa em casa era o padrão da sociedade colonial brasileira? Chica da Silva, a mulata liberta que enriqueceu, foi um caso excepcional no Brasil Colônia? Há alguma característica da mulher e da família do período colonial que se mantém nos dias atuais?

Figura 15: Contrastes sociais: contextos e condições vivenciadas por mulheres negras



Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 7º, PNLD 2014.

Na representação expressa na figura 15, anterior, a imagem é simbólica, comunicando as forças de contrastes sociais, que estão na constituição da sociedade, aqui retratada no período colonial no Brasil, por meio destacadamente da família, que é marcada pelas desigualdades de gênero, classe e raça, em condição de submissão, da mulher seja branca ou negra. Todavia, o contexto aborda diferenças de classe, manifestadas em uma família de posse e a outra, humilde, mas ambas possuem mulheres negras escravizadas. Para Chartier (2011, p. 281), “as representações (...) as produzem ou as reproduzem”.

O simbolismo e sua força de incidência na representação social persistem ao longo da História. Na figura 16, adiante, percebe-se, no tipo de linguagem, tal expressão, ao se referir às mulheres libertas. Estas, por conseguinte, são negras e têm relação com o sistema político, econômico e social, haja vista que também possuem trabalhadores escravizados. Nesta imagem, a cena está composta, na

maioria, por três mulheres negras, sendo delas na condição de escravizada, a que está sem calçado, pois naquela época os calçados só poderiam ser utilizados por pessoas livres.

Figura 16: A condição das mulheres libertas

DOC 2 *As mulheres libertas*

As mulheres libertas trabalhavam para o próprio sustento e, com trabalho duro, muitas delas conseguiram adquirir bens e prestígio social.

- *Como essas negras e mulatas estão vestidas?*
- *A quitandeira tem um escravo que leva seu balaio de frutas. Como explicar essa situação?*



Negras livres vivendo de suas atividades, de Debret, 1839.

Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 7º, PNLD 2014.

Assim, considera-se que talvez a abordagem pudesse ser mais profunda ou até mais progressista. De todo modo, é possível inferir que, mesmo possuindo limites, vantagens e desvantagens, notadamente para os sujeitos envolvidos, neste caso de mulheres negras, sua presença é um dado importante na luta pela existência e resistência, como sujeito de direito. Também é preciso considerar que, quase invariavelmente, o LD pode ser o único recurso didático disponível em muitas localidades do Brasil, e, nesse aspecto, reside também sua importância sobre o que ele permite ou não aos alunos/as compreender, particularmente, sobre a mulher negra e seu processo histórico de inserção à sociedade brasileira.

5.2.2 Narrativas em livros didáticos de história do EF: vestígios de presenças/ausências de mulheres negras no LD 7ª série e 8º ano

Ao navegar pelos conteúdos nos LDs da 7ª série, da coleção História & Vida Integrada, 2005 e, comparando com o material veiculado em 2014, é possível perceber que há diferença no material editorial em que a edição mais recente busca mobilizar e articular os conceitos presentes entre texto e imagens e consolidá-los nas

atividades. No entanto, é importante considerar que há supressões sobre a presença de mulheres negras neste capítulo, considerando aspectos expressos na edição mais antiga. Mesmo que de forma generalizada, há um texto intitulado *As crianças esquecidas das Minas Gerais* que faz referência às mulheres negras livres e sua relação com o mundo do trabalho nas minas. Em 2014 este é um tema não apresentado, mas há um box cujo título é: *A prostituição nas Minas Gerais* – que, dentre outras coisas, relata – “Muitas prostitutas eram escravas obrigadas a esse expediente por seus senhores, e não foi pequeno o número de mulheres forras dedicadas ao meretrício, à alcovitagem e as demais práticas afins” – um tema que não gera problematizações e, muito menos, é retomado no final do capítulo, ficando aberto, sem muita explicação do ponto de vista textual.

O formato descrito anteriormente é uma constante na estética das obras. Na temática *O Brasil conquista sua soberania*, há um texto do diário de Maria Graham (1785-1842), registro de uma visita ao Brasil, que descreve a beleza encontrada nas terras visitadas e num trecho traz as impressões – *em torno da casa de guarda um grupo de jovens negras, (...) com cestos na cabeça vendendo frutas e água fresca. (...) Seus xales azul-claro ou brancos e as saias brancas. Era um quadro tal como antigos espanhóis imaginariam o Eldorado (...)*. Depois, na sequência, reforça ainda: *os negros me parecem ser uma raça mais bela e mais forte do que qualquer outra já vista (...)*. E indaga, *Bom Deus. Como pode existir este tráfico e estes hábitos de escravidão?* Esse é um texto de estilo poético com linguagem que pretende romper com estereótipos e preconceitos. Seguindo para a interpretação, as questões propostas – têm a finalidade de fazer distinções sobre o formato da narração e o ponto de vista abordado, direcionando, indagando: *Com base no texto quais os assuntos interessaram Maria Graham? Na sua opinião, um homem que visse as mesmas coisas teria opiniões diferentes?*

Pode-se perceber, ao percorrer as narrativas que tratam do período do segundo reinado brasileiro, que o espaço da escravidão é mais uma vez garantido, e, entre textos e imagens, encontra-se um único trecho que aborda a aprovação das leis, entre elas, a lei do ventre livre, que dá o direito aos filhos das escravas, nascidos a partir dessa legislação, de serem livres. Todavia, entende-se que há, neste momento, um apagamento no que diz respeito ao movimento de luta constituído em prol desta lei e todas as reações por parte daqueles que eram contrários. Será que o tensionamento ocasionado não contou com a participação de nenhuma mulher?

No capítulo 17, intitulado *Porque a escravidão durou tanto tempo*, o texto de abertura é de Monteiro Lobato – *Negrinha* (1920) e que expressa, além do sentimento por parte da personagem, também as condições em que meninas negras eram submetidas neste período. Em um dos trechos a narrativa faz referência à condição de maus tratos, a começar pelo tratamento, desconsiderando a sua identidade, o seu nome – “O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. (...) A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar crianças. (...) Certo dezembro vieram passar as férias com dona Inácia duas sobrinhas suas, (...) lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas. Do seu encanto na sala do trono Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anos do céu”. O texto não anuncia problematização, fica no campo do subsídio para a leitura. Mas compreende-se que a linguagem da obra de Lobato pode gerar inúmeras reflexões sobre a opressão, objetificação desta menina negra e a idealização do belo acerca da figura das meninas brancas, por parte da personagem negra. Também há tentativa de apresentar aos leitores algumas cenas, como o encontro entre Negrinha e as sobrinhas de dona Inácia, contida na figura 17, um contraste social evidente, em que há expressão nos olhos das crianças brancas com a presença da menina negra; as roupas, o detalhe dos cabelos e a figura da boneca nos padrões de estética na branquitude.

Figura 17: Contrastes sociais – raça e classe



Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 7ª, PNLD 2005.

O contraste representado na figura 17, se percebe a partir da relação estabelecida a partir das categorias mulher, raça e classe, mesmo na infância, como marca das desigualdades sociais existentes e que são encontradas em várias

passagens nos materiais explorados. Tais contextos requerem problematizações, levando a reflexão sobre formas de pensamento existente na época, num contraponto com o hoje e quebra dos padrões de beleza, haja vista que se está diante de um público em formação. Este tem a oportunidade de desconstruir pensamentos discriminatórios e valorizar a cultura do povo brasileiro que tem bases africanas e fortalecer sua identidade, pois caso contrário, a não mobilização reforça o modelo de pensamento da época e não gera reflexão e criticidade contra as bases do racismo. Para Wellington Santos (2014), existe

Um grande desafio da educação brasileira é romper com o modelo desigual e, especialmente, alterar o modo como a cultura africana e afro-brasileira é trabalhada no cotidiano escolar nacional. Precisamos analisar a África sem nossos olhares eurocêntricos preconceituosos, pois sabemos que o eurocentrismo, por meio da ideologia do moderno, exalta os valores ocidentais e desconsidera os demais saberes. (SANTOS, 2014, p.04)

Assim, compreende-se que sem reflexão o pensamento construído será sustentado pelos conteúdos e modos estruturais apresentados nos LDs, haja vista que em muitos lugares deste país, a única leitura e acesso a fontes se dá por meio deste material que segue influências de mercado e suas atualizações às vezes perpassam apenas pela mudança na estrutura gráfica. Todavia, ele termina, por vezes, a influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula, construindo, a partir de suas concepções não tensionadas, um saber que é disseminado e não questionado.

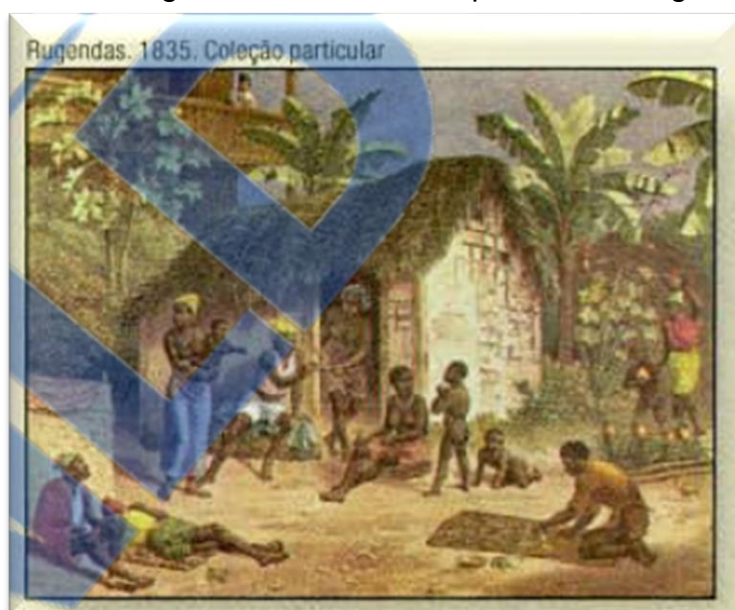
Desta forma, ao analisar o mesmo conteúdo apresentado no LD veiculado em 2005 e comparado à edição de 2014, é possível perceber semelhanças nos dois materiais como os textos base que norteiam o capítulo. Entretanto, no campo destinado às atividades pedagógicas, encontra-se uma trilha reflexiva, utilizando exemplos do passado que se aproximam da atualidade dos estudantes, como é o caso da Sudanesa Mende Nazer, jovem negra que, mesmo depois da abolição da escravatura foi escravizada, sendo sequestrada nos anos 2000 e após deixar esta condição, se tornou escritora. Sua história, ocorrida no tempo presente, problematiza o passado e insta reflexões acerca dos modos em que a escravidão foi realizada, a partir da exploração de corpos. Tal contexto retratado neste relato, traz reflexão sobre a violação de muitos direitos sociais e que vão contra o direito à vida e à liberdade. Percebe-se que o texto estimula os estudantes a partir da problematização. Nesse sentido, há o apoio em Chartier (1990, p. 17), para dizer que nesse entrelaçamento a

representação permite “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

No que tange à abordagem da coleção História em Documento, FTD, o percurso textual, em grande medida, permanece com as narrativas apresentadas no material anterior, havendo mudança na estética editorial, na articulação texto e imagem que reverbera nas atividades reflexivas para além do que está posto com uma vasta indicação de materiais audiovisuais, como filmes, revistas e textos disponíveis em sites.

No primeiro capítulo analisado, que aborda as revoluções americanas e francesa e sua influência na América, é localizado apenas um vestígio, expresso na figura 18, que tem como intencionalidade abordar o modelo utilizado para as acomodações dos povos escravizados nas fazendas, a partir da imagem de Rugendas. Vale frisar que foram encontrados nos materiais outros formatos de residências, e, de acordo com o tempo, há distinções. Nesta imagem encontra-se a representação de uma comunidade composta por homens e mulheres. Pelo período, é possível que todas sejam da mesma família e, mais uma vez, o contexto de pobreza é retratado com bastante intensidade, mas as mulheres negras também aparecem em menor número, situação presente na maioria das gravuras identificadas e com marcas de nudez em contraponto, onde todos os homens estão vestidos.

Figura 18: Moradias dos negros escravizados no período do engenho de açúcar



Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 8º, PNLD 2014.

Assim, é trazida uma imagem que representa aspectos de condições sócio/econômicas da população negra, com destaque para a especificidade de mulheres negras, sempre associadas a condições de pobreza. Na imagem, embora seja possível perceber uma moradia ao fundo, ela, no entanto, não permite afirmar que se trata de residência de negros em melhores condições de vida, haja vista que as senzalas, espaços comunitários, eram a residência dos escravos, sendo apenas dividido em ambientes masculinos e outro feminino. Todavia, vale reforçar que a não problematização, um fato observável em grande medida nos LDs analisados, não colabora na desconstrução de um currículo que, nas bases do poder inclui, mas também exclui os sujeitos da História, neste caso, as mulheres negras. Desse modo, compreende-se que não há explicação sobre a presença do negro na sociedade e as relações estabelecidas no campo político, social e econômico ocorridas entre o passado e as marcas deixadas no presente. Há omissão de informações que levam à exclusão do povo negro e estas ficam enfraquecidas em relação à sensibilidade racial e à criticidade, sobre a “democracia racial”. Nesta perspectiva, Ribeiro (2018, p.109), reforça, “é necessário tensionar, (...) o racismo nos coloca fora da condição humana, e isso é muito violento”.

No capítulo 17, conforme apresentado anteriormente, em 2014, o texto utilizado é o mesmo de Monteiro Lobato, mas com mudança significativa. Este acompanha um box com as seguintes perguntas: 1. *Negrinha nasceu escrava ou foi tratada como escrava?* 2. *O que o nome “Negrinha” nos faz pensar sobre a situação dela? A abolição da escravidão eliminou o preconceito? Cite uma frase do texto para justificar sua resposta. Que crítica faz o autor ao se referir com ironia a dona Inácia – (“Excelente dona Inácia”)? O que tornou Negrinha tão triste a ponto de morrer? Em sua opinião, situações como as narradas nesse conto ainda ocorrem atualmente ou estão longe de nossa realidade?* Esta última indagação poderia ter mantido o foco na questão negra no Brasil, contudo foi feita de modo amplo. Assim, do ponto de vista da problematização, por que os autores não veiculam, além de imagens que retratam aspectos das condições do povo escravizado, outras que mostrem a população negra, as mulheres negras, lutando ativamente em marchas contra o racismo como forma de protesto às condições postas e em outros contextos que não sejam só da pobreza e da opressão social?

Na referida coleção, em 2014, no final de cada unidade temática há um campo, conforme citado anteriormente, denominado “Dossiê”, que amplia a perspectiva do

olhar e das reflexões acerca do assunto abordado. Neste contexto, encontra-se uma produção sobre dos Reis Negros do Brasil, criada na ocasião das festas de coroação de D. Joao VI no país, pelos escravos do Tejuco, em Minas Gerais, como forma de homenagem ao novo rei, tendo como prática a criação simbólica de um rei e uma rainha de origem negra. Esse movimento deu origem às Congadas, manifestação cultural que ocorre em alguns do Estados do Nordeste brasileiro. No Brasil, o registro mais antigo da festa dos reis negros data de 1711, e, apesar de serem reis e rainhas puramente simbólicos, isto é, sem poder de *fato*, gozavam de prestígio e respeito da comunidade. Desse modo, a representação cultural em um cenário de desrespeito se fortalece e ganha espaço para a materialidade de desejos, mesmo que seja passageiro. Desse modo, Bourdieu (1996, p. 115) remete a pensar que a posição do sujeito no campo, é o que possibilitará a sua compreensão do mundo que circunscreve e assim, compreendendo “(...) estratégias simbólicas de apresentação e representação de si, que se opõem às classificações e às representações que lhes impõem”.

5.2.3 Narrativas em livros didáticos de história do EF: vestígios de presenças/ausências de mulheres negras no LD 8ª série e 9º ano

É importante destacar que à medida em que avançam as etapas do Ensino Fundamental Anos Finais, há esvaziamento dos conteúdos sobre a presença de mulheres negras. Percebe-se distanciamento e as ausências se tornam mais evidentes. Os dados encontrados no volume 8ª, Ática, requerem um olhar minucioso e, compreendendo o público-alvo destinado a este material, o encontro só será possível, se houver exploração docente intencional, haja vista que a representação tende a passar despercebida, já que a linguagem do texto não é visual. Neste LD, foram selecionados quatro capítulos (3, 10, 12 e 20) e só foi encontrado algo no último, cuja abordagem está na Pluralidade Cultural do Brasil e, em um trecho em que são citadas as referências da Bossa Nova e dentre as quatro mulheres, Alaíde Costa é a única negra representada, cantora e compositora. Sem a exploração, fica invisibilizada para os alunos. Nesta perspectiva, outro dado está nos rituais, no texto *Baianos dão demonstração de fé e devoção no Bonfim*, há aceno para a participação de baianas na cerimônia, quando traz – *Vestidas de branco e com suas talhas em punho, centenas de baianas levaram água de cheiro e flores para a tradicional festa do*

padroeiro da Bahia. A complementação do texto jornalístico, contempla o relato de uma senhora que acompanha a festividade há 58 anos e a fé é sua fortaleza. A manifestação cultural, é parte da construção da identidade negra e representa vida.

Desse modo, é possível observar que a Cultura negra manifesta nos costumes cotidianos esteve presente na resistência/existência das comunidades, e está presente, em especial, no campo das religiosidades, cuja sobrevivência resistiu e hoje se faz presente em inúmeras festividades deste país, inclusive católicas. Assim, vale frisar que a valorização da Diversidade Étnico Cultural tem sido uma bandeira dos movimentos sociais e é no processo educativo ocorrido em seus interiores que sua materialização é preconizada, entendendo que a mudança de pensamento e de culturas etnocêntricas são dominantes no currículo escolar. Desse modo, a interculturalidade se torna uma possibilidade estratégica para desvelar os processos de descolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas. Para Catherine Walsh (2006, p. 21),

(...) mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos 'outros', de uma prática política 'outra', de um poder social 'outro', e de uma sociedade 'outra', formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política. (WALSH, 2006, p. 21)

Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais, pois por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e manifesta no currículo escolar. Descortina o racismo e a racialização das relações, promovendo, desta forma, o reconhecimento de diversos saberes por meio do estímulo ao diálogo entre diferentes conhecimentos ao estimular a construção de identidades culturais e o consequente empoderamento de pessoas e grupos excluídos. Assim, o contexto abordado nos LDs, requer construções problematizadoras e atitudes capazes de mobilizar conhecimentos e saberes, em meio a contexto de ausências das representações sociais, o que parece ainda ser um campo a ser explorado e tensionado, no que tange às produções editoriais, mesmo com os avanços pós lei 11.645/08 e as DCNRRER. Para Silva (2005) é preciso um mergulho por parte dos autores de LDs no que se refere à diversidade étnico cultural do país e para, então,

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, que

considero universal, pela sua abrangência e importância social. (SILVA, 2005, p.21)

Frente a tal cenário encontrado nos LDs, destaca-se que a história da cultura negra no Brasil tem sido marcada pela subalternização e consequente exclusão de participação em setores importantes de nossa sociedade. Para Cusicanqui (2015),

las clases subalternas, negadas por las elites dominantes, o reconocidas sólo como ornamentos culturalistas en un modelo hegemónico de sociedad moderna, salen a la superficie con toda nitidez, cuando son representadas em sus propios términos. (...) la pintura son, en este sentido, medios más aptos para atravesar la superficie de esas ideas consoladoras, en la medida en que expresan momentos y segmentos de un pasado no conquistado, que ha permanecido rebelde al discurso integrador y totalizante de la ciencia social y sus grandes narrativas. Es por eso que, em lugar de ver em ellas tan solo fuentes de apoyo, que sólo ilustran las interpretaciones más generales de la sociedad, (...) propongo más bien comprenderlas como piezas hermenéuticas. (CUSICANQUI, 2015, p. 88)

Nesta perspectiva, Cusicanqui (2015) instiga a superarmos os limites do que está posto e problematizarmos sobre as relações estabelecidas no passado e a representação e sua força na contemporaneidade, haja vista que, para a autora, “los discursos públicos se convirtieron en formas de no decir. Y este universo de significados y (...) de creencias en la jerarquía racial y en la desigualdad inherente los seres humanos, van incubándose en el sentido común”. (CUSICANQUI, 2015, p.175)

Por conseguinte, olhar para o LD é poder compreender nas formas implícitas e explícitas que a comunicação revela uma cultura histórica instalada. Para Moraes (2007),

O fenômeno da cultura histórica remete, sempre, a uma narrativa do passado, capaz de atribuir significados positivos ou negativos a períodos, personagens, eventos. Trata-se de construir um modo de lidar com a temporalidade capaz de expressar o que Jacques Le Goff definiu como aquilo que uma dada sociedade pensa que é ou que gostaria que fosse (MORAES, 2007, pg. 251)

Desse modo, um estudo que tem a cultura histórica como um dos elementos norteadores necessita ter um olhar cuidadoso acerca das diferentes interpretações sobre as temporalidades - passado, presente e futuro -, para mergulhar na teoria fundamentado, entendendo os fatos históricos sob influência social, econômica e política em cada período ao longo da nossa história.

Assim, é possível perceber que, nos conteúdos do último ano do Ensino Fundamental, as narrativas dão espaços para a invisibilidade da presença de mulheres negras nas narrativas, por exemplo, na obra veiculada em 2014, as referências vão desaparecendo e o primeiro vestígio encontrado está num boxe,

denominado *Mundo Cultural*, do capítulo 20, a partir de uma imagem não explorada, que remete aos rituais religiosos de Candomblé, uma cena pintada por Wilson Tibério (1923-2005), conforme a figura 19, a seguir.

Figura 19: Manifestação Cultural – cena de um ritual de Candomblé – tela de Tibério



Fonte: Imagem retirada do LD, Ática, 9º, PLND 2014.

A falta de problematização nas atividades pedagógicas, conforme é perceptível na exposição da figura 19, remete a pensar que, mesmo com avanços nos materiais, esta é uma marca que vem sendo percebida no que diz respeito a desarticulação da construção linguística e que corrobora na intencionalidade interpretativa ao trazer a imagem como mera ilustração. Como Chartier (2011), a presença também pode ser compreendida a partir de ausência, neste caso, são referidas as ausências, a não de conhecimentos, que poderiam daí advir, portanto, a sua invisibilidade. Desse modo, a partir de Chartier (1990), pode-se também compreender que:

O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Neste material, foi encontrado um segundo registro não explorado, que aparece no capítulo 24 – *A democracia consolidada* – seção – *A primeira mulher na Presidência do Brasil* – quando o texto aborda acerca das eleições de 2010 e a presença de Marina da Silva, ex-ministra do meio ambiente, como candidata, que obteve 20% dos votos, ficando em terceiro lugar. O que indica um dado importante no que tange às mulheres na política, considerando a presença de uma mulher negra entre os três candidatos mais votados. Todavia, mais uma vez, a presença não gera problematização pois não há vestígios para um estímulo à reflexão no que tange a presença de mulheres negras no contexto abordado. Para Gómez (2007, p. 70) o ensino é um processo que facilita “a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos, (...) provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida com as apropriações problematizadas”. Nesta perspectiva da mediação em relação para o que está posto e as possibilidades que extrapolam os recortes sociais, Fabiane Lima (2010) reforça sobre ao papel do professor e afirma,

(...) torna-se imprescindível que os profissionais da educação, façam a sua parte, em se tratando de pesquisar o livro didático, no qual fará o trabalho em sala de aula, assim como, procurar manter um olhar investigativo no trato com as ofensas, exclusões e toda forma de racismo a que se depare nas escolas, onde atua. (LIMA, 2010, p. 38)

E assim, os conteúdos vão sendo postos a partir da pouca exploração da diversidade na relação interseccional - gênero, raça e classe, pois há espaços que podem ser explorados. Na figura 20, abaixo, o conteúdo que antecede a imagem trata da democracia racial a partir da pergunta: *Podemos ter uma verdadeira democracia racial no Brasil?* O texto utilizado traz um contexto de luta e protesto sobre o mundo da moda, os padrões de beleza impostos e a pouca presença da negritude neste espaço. Neste enredo, entende-se que este é um lugar de maior representação feminina e a reivindicação é pela abertura para a diversidade, mas nas questões de reflexão, a problemática feminina negra não é explorada, ficando para a organização do pensamento dos alunos a sistematização em forma de texto, em busca de responder o questionamento sobre à democracia racial apontada no título do texto. Para Walsh (2009, p. 28), a luta pela visibilidade é uma forma de resistir, (re) existir e (re) viver. Desse modo, é preciso romper com a visão essencialista das culturas e das

identidades culturais, concebendo-as, como escopo para os processos de construção, desestabilização e reconstrução.

Figura 20: Manifestação contra pouca presença de modelos negros nos desfiles



Fonte: Imagem retirada do LD, *Ática*, 9º, PNLD 2014.

Vale frisar que, do ponto de vista da importância da manifestação Cultural e da resistência de luta a partir da livre expressão, ainda é um espaço pouco explorado, mas há pequenos anúncios quando observamos que os conteúdos não omitem os discursos neste capítulo analisado numa obra mais recente. Assim, podemos dizer que em 2014 eles aparecem mais evidentes, no entanto, ainda estão desarticulados nos LDs, mesmo com a inclusão dos recursos tecnológicos, a condição é de esvaziamento da discussão pelas poucas evidências, o que vem ganhando muito mais notoriedade nas mídias sociais na última década. É importante, também, referir sobre quem participaria de tais manifestações. Tudo sugere estar indicado por segmentos sociais populares, trazendo à tona o pertencimento de classe, nação e, sobretudo, de gênero. Nesta perspectiva, o LD, como produção cultural, é um poderoso meio de veiculação de concepções e ideologias e quem concebe as narrativas não se abstém de suas crenças. Desse modo, o LD é constituído sob inúmeras interferências manifestas por vários sujeitos em sua produção, elaboração, realização, circulação e consumo/uso, mas no ínterim das sutilezas, reflete as formas de pensar do autor.

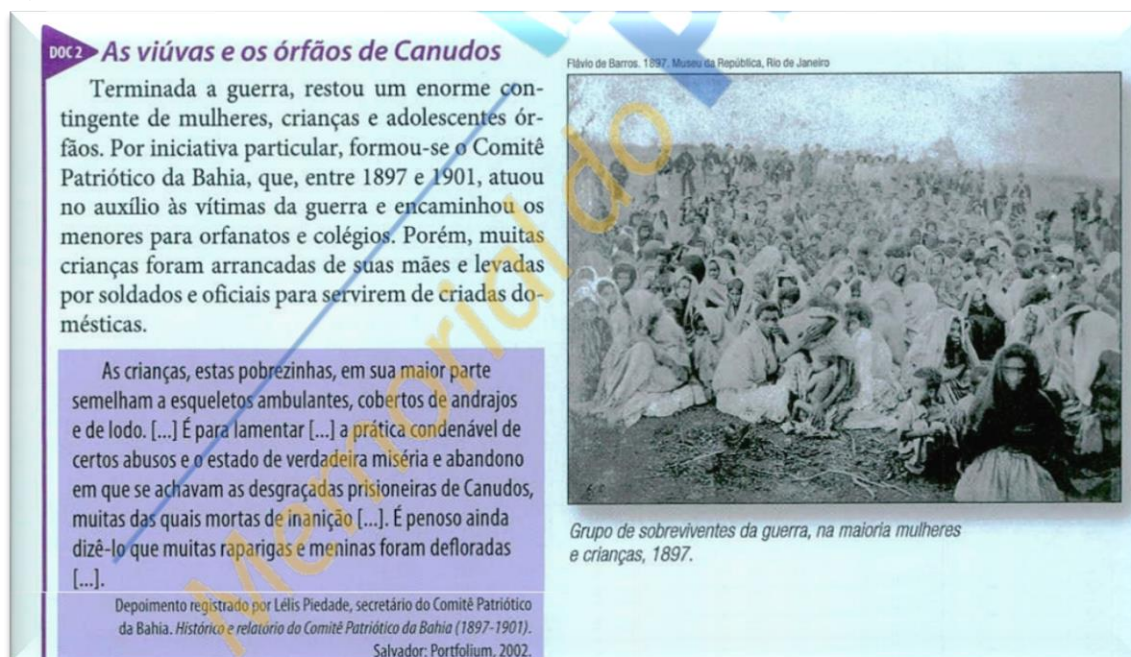
Assim, a partir de Roger Chartier (1990) é possível aferir que as narrativas contidas nos LDs

(...) não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p.17).

Desta forma, nota-se que a representação social de mulheres negras no LD é a de invisibilidade, em especial, nos conteúdos expressos no final do ciclo, e isso independe da editora. Por exemplo, na abordagem realizada, no material do livro da oitava série da editora FTD, identificou-se a manifestação de pouca presença de mulheres negras cujos vestígios, do ponto de vista dos conteúdos, texto e imagem, vão desaparecendo. Neste material, foram mapeados cinco capítulos (2, 3, 6, 14 e 19) e, apesar de perceber ser uma constante a regressão das abordagens no tocante da presença de mulheres negras, o capítulo 14 anuncia a entrada na problematização sobre as motivações dos jovens nos ‘anos dourados’ e a seção II traz o título – *Mulheres e Negros lutam com seus direitos*, gerando expectativa de presença, no que se refere a luta de mulheres negras nas narrativas apresentadas, o que não ocorre, e não há articulação entre raça e gênero. As questões apresentadas acerca da luta feminina, não tocam em particularidades do movimento feminino negro, e, na vertente da luta desse movimento, não há nenhum aceno para as especificidades de mulheres negras.

Além disso, é possível perceber que há semelhanças nos materiais, haja vista que utilizam textos base em cada temática, e estes estão presentes nos volumes referentes a 2005 e 2014, tendo as mais atuais ampliações e novas abordagens dentro dos conteúdos. Um exemplo está no enredo que aborda *A Guerra de Canudos*, um movimento da presença masculina e, no volume 9º, edição veiculada em 2014, traz um boxe utilizando como referências *as viúvas e os órfão de Canudos*, expresso na figura 21, adiante. Considerando que o Estado é a Bahia, e sua população negra é a maioria, é possível, desta forma, compreender que este cenário se refere também às viúvas negras, um grupo constituído pós-guerra. Para além da organização assistencial apresentada no texto, não há problematização sobre os pós Canudos, como se a organização, do ponto de vista da atuação na sociedade, não contivesse expressão de famílias chefiadas por mulheres, neste caso, mulheres negras sob influência deste contexto.

Figura 21: As mulheres de Canudos: Quem são elas?



Fonte: Imagem retirada do LD, FTD, 9º, PNLD 2014.

Na figura 21, é possível identificar a pouca presença de mulheres negras. O texto também pouco ajuda a inferir sobre essa existência. Todavia, parte-se da hipótese, de que tal representação é, de todo modo, secundarizada, o que reforça a ideia de ausências de mulheres negras e, portanto, uma negação no que se refere à sua contribuição na sociedade em questão, desconsiderando o movimento de mulheres negras na luta social. Gomes (2011) chama a atenção que, não tocar nesta atuação social das mulheres negras neste país, é invisibilizar suas contribuições nas políticas sociais em meio a resistência e luta. Para a autora:

As mulheres negras, hoje, ocupam um espaço na militância política, atuando nas comunidades de terreiro, na articulação política, nos partidos, nas ONG's, nos projetos educacionais. Podemos dizer que a questão de gênero só passou a ser pauta como uma forte preocupação da prática e das questões do movimento negro devido à pressão das mulheres negras. Estas têm exercido uma luta contínua não só no interior da comunidade negra, mas no debate com o Estado para a implementação de políticas de saúde, emprego e educação que contemplem articulação entre raça e gênero (GOMES, 2011, p.41).

Assim, vale frisar que as oportunidades definitivamente não são iguais e a exclusão vivenciada pelos negros no Brasil atinge o currículo. Para Gomes (2002) está é uma situação que vem sendo concretizada das seguintes maneiras

... por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela

ausência, ou pela presença superficial, da discussão da questão racial no interior da escola; pela não existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse/a aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do/a aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos, a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnico/raciais. (GOMES, 2002, p. 05)

Ao analisar a cartografia social do país, à conclusão é a de que a condição interrelacional entre classe, raça e gênero não está dissociada das bases utilizada no processo de colonização o que se manifesta em dados de pobreza e violência. A contradição é tanta que o fim da escravidão deveria ter sido uma grande conquista, a tão sonhada liberdade havia chegado, mas na prática esse período tem sido, em grande medida, apenas uma espécie de “jogo” político. Para Cusicanqui (2015, p. 87) estamos diante de “un diagnóstico lúcido de las brechas entre las normas que regulan la relación entre dominantes y dominados”.

As narrativas apresentadas no último ano do Ensino Fundamental pouco adentram em questões que possam problematizar a representação de mulheres negras na sociedade brasileira, ficando implícitas algumas possibilidades para além do LD, no tocante às intersecções que o cotidiano constrói na relação mulher, raça e classe. Desse modo, Chartier (2011, p.252), chama a atenção para as correlações existentes que para ele são “mutações do nosso presente transformam, simultaneamente, os instrumentos da escritura, a técnica de sua reprodução e de sua disseminação e as maneiras de ler”.

Considerações Finais

O livro didático, hoje, é um dos materiais de relevante uso na vida acadêmica do aluno da educação básica e seus conteúdos podem intervir significativamente na mudança de cultura e na apropriação de conceitos, por parte dele, contribuindo para o fomento de concepções que se estendem por toda vida em sociedade. Desse modo, entendendo o LD como uma produção cultural e material, tomou-se a representação de mulheres negras como objeto de estudo, buscando compreender como se manifesta as presenças/ausências no livro didático de História do EFAF, no âmbito do PNLD de 2005 e 2014, entendendo, além disso, as relações interseccionais de gênero, classe e raça, concebidas ao longo de narrativas postas nessa materialidade.

Com efeito, no tocante das relações sociais, discutir presenças/ausências de mulheres negras nos Livros Didáticos de História veiculados no Ensino Fundamental Anos Finais, é mobilizar, na academia, uma discussão reflexiva sobre a visibilidade que lhes é concedida pós Lei 10.639/03 e implementação das DCNRRER, a partir de um olhar para a interculturalidade e suas influências no campo da cultura afro-brasileira, que está presente nos costumes, comidas, religiosidades, danças, músicas, dentre outras.

Destaca-se que a história da etnia negra no Brasil, em especial de mulheres negras, tem sido marcada pela subalternização e consequente exclusão de participação em setores importantes da sociedade, ocupando, em grande medida, um lugar de representação da pobreza, do trabalho sofrido e desumano, sendo negada sua participação na constituição da sociedade. Tais questões desafiam a incursões teóricas, no campo do debate sobre políticas públicas, diversidade étnico-cultural, inclusão social, entre outros elementos, que se materializaram ao longo da história, a partir de discussões travadas diante do cenário nacional, quanto à invisibilidade e naturalização do preconceito e da discriminação contra o negro, além do aumento da desigualdade social nas intersecções estabelecidas envolvendo gênero e etnia.

É importante considerar que, nos últimos anos, muito se tem discutido a respeito dos LDs no País – questões sociais, econômicas, culturais e educacionais – tendo em vista seu poder de alcance, como conhecimento sistematizado e de acesso, em todas as escolas. Assim, pensar uma educação que respeite a cultura, a história e, principalmente, que reafirme a identidade dos diferentes povos que compõem o Brasil, é uma demanda da contemporaneidade e esta se entrecruza intimamente com

modos de apropriação do livro didático. Para tanto, a escola nada mais é do que um espaço do múltiplo, da diversidade, da mediação, onde todos possuem suas especificidades, que devem ser respeitadas e valorizadas. Nesta condição, entende-se que o livro didático é um instrumento e o seu uso, o operador da formação de sujeitos, haja vista a interpretação do escrito, conforme foi sustentado pelas convicções e conceitos já estabelecidos nos mediadores docentes.

No contexto político atual, de retrocessos nas políticas sociais implantadas, em que são retomados temas sociais garantidos em Lei, que remetem para a discussão no sentido de inclusão e/ou retirada de temas como os que são tratados aqui este é um tema relevante. Neste aspecto, a ênfase está na retirada, o que causa sentimentos de incertezas acerca do futuro deste país, na perspectiva de garantia cultural e social, para grande parte da população, em especial, das comunidades tradicionais.

É importante considerar que o objeto de estudo deste trabalho, em que mulheres negras estão no centro, teve como premissa colocar em pauta a discussão interseccional de gênero, classe e raça, em um momento em que os índices de violência contra este público têm crescido assustadoramente. Entende-se a educação como meio de existência e luta pela valorização de mulheres negras. Nesta perspectiva, se compreende que tal diálogo revela formas e tempos significativos, no que tange à produção de saberes, conhecimentos, valores e singularidades culturais, que devem ser respeitadas e consideradas nas propostas pedagógicas e contempladas nos LDs.

Neste panorama, o currículo assume um papel fundamental no impacto da formação dos sujeitos que estão na escola, entendendo que a intencionalidade corrobora para o tipo de educação que será exercida.

Portanto, compreende-se que os livros didáticos são espaços importantíssimos no processo de apropriação do conhecimento. Nas duas últimas décadas, o LD tem sido objeto de pesquisas e estudos e há, sobre os trabalhos elaborados, um consenso: de que essa produção material é uma poderosa ferramenta de trabalho, tanto para professores, quanto para estudantes na perspectiva das aprendizagens. No caso da História, um meio entre o passado e a sua relação com o presente, gerando reflexões e tomada de consciência, a partir da problematização, quando esta é estimulada por aquele que escreve este tipo de livro. Os conteúdos atuam como um veículo de comunicação de signos e representações, operando de forma intensa, na consolidação de concepções de sujeito, sociedade e mundo. Desse modo, a vertente

ideológica da mediação influencia na forma de pensamento, considerando o recorte deste trabalho, que são os jovens no Ensino Fundamental, que estão em fase de consolidação da identidade.

Assim, um estudo entende o conhecimento histórico como um dos elementos norteadores que necessita ter um olhar cuidadoso acerca das diferentes interpretações, sobre as temporalidades - passado, presente e futuro - para entender os fatos históricos sob influência social, econômica e política, em cada período ao longo da história.

No campo educacional, olhar para essa história ajuda a compreender o papel da escola na formação de sujeitos e estes, na interação com a sociedade. Com isso, ao estudar as relações estabelecidas no campo do livro didático e suas interferências na sociedade, é possível aproximar-se de conceitos absorvidos ou negados pelos sujeitos em formação no período escolar.

Desse modo, esta análise foi construída a partir da dimensão temática e curricular, dividida em 5 campos: conteúdos; textos; linguagem; imagens (gravuras/figuras/ilustrações); e atividades pedagógicas. Em ambas as editoras avaliadas, Ática e FTD, as obras abordam a representação de mulheres negras, a partir da condição da ausência como protagonistas na construção da sociedade, na luta pela resistência/existência, cuja presença está associada à inferioridade em gênero, raça e classe. Tal lugar lhes foi concedido, na simbologia expressa em gravuras, figuras e ilustrações, que precisam ser mobilizadas, no que tange à sua problematização na construção de um pensamento descolonizador, no qual a presença pode materializar e afirmar uma ausência de representação social.

Do ponto de vista de presenças/ausências de mulheres negras nos LDs, a linha desta pesquisa debruçou-se em 16 obras, sendo 8 exemplares da editora Ática e 8 da FTD. Foi identificado que os primeiros volumes, tanto de 2005, quanto de 2014, não apresentavam nenhum vestígio sobre a representação de mulheres negras. Nas obras restantes, foram mapeados, em média, 30 capítulos por editora, sendo possível perceber que, no que tange às temáticas apresentadas que há preocupação quanto a atender as exigências legais de valorização da Diversidade étnico-racial negra, considerando que as obras veiculadas em 2014 apresentam, em termos de qualidade e relação entre passado e presente, avanço notável, mas ainda revelador, do ponto de vista da ausência. Para tanto, ao analisar a especificidade sobre a problematização de questões sociais envolvendo mulheres, classe e raça, essa tríade não é mobilizada

nas temáticas. Em alguns capítulos, seria possível ampliar, a partir da mediação, utilizando o material como ponto de partida, mas não é um espaço construído com tal intencionalidade, o que afirma a ideia de ausência, como também é confirmado sobre a representação em espaços de discussão em que mulheres negras são debatidas na sociedade. Neste ponto, mesmo sendo apresentadas, elas ocupam lugar secundarizado, inferiorizado, sendo as ausências, uma representação simbólica.

Na análise das coleções didáticas, destaca-se que o objeto de estudo, no caso, mulheres negras, pouco aparece nos conteúdos textuais, porém, mais nas imagens que exigem leitura e interpretação, necessitando da mediação do professor para a reflexão, em especial, nos materiais veiculados em 2005, pois há imagens soltas e desarticuladas dos textos. Entende-se que imagens são manifestações de práticas culturais e estas carregam os valores daqueles que as criam, manipulam e consomem.

Vale frisar, também, que algumas inserções são percebidas nas leituras complementares e, do ponto de vista da abordagem em sala de aula, pode ou não ser tratada, mas é neste lugar que os vestígios do cotidiano feminino aparecem e marcam a presença de mulheres negras em algumas sociedades. Todavia é importante considerar que a história do movimento feminista, em especial, o negro, não é expressa nos LDs analisados.

É possível perceber que a mulher negra é duplamente discriminada em nossa sociedade. Mesmo ao identificar avanço nos materiais produzidos, em um comparativo entre 2005 e 2014, ainda é uma representação pelo viés da pouca presença. Além de estar associada à escravidão, seu lugar destinado é o do mundo do trabalho, em uma condição, em grande medida, de subalternização, em que se compreende que o livro didático é um veículo condutor de signos e simbologias. Desse modo, é possível entender também, que há um processo de mudança na perspectiva da História, porém algumas temáticas necessitam passar por um processo de descolonização do pensamento de quem escreve, de quem constitui a obra e do mercado que a consome.

É curioso que na análise dos conteúdos presentes nos LDs, tanto nos materiais veiculados em 2005, quanto em 2014, nos espaços de discussão acerca dos movimentos de resistência e revoltas é recorrente a presença de personagens masculinos e não há nenhuma referência à participação, mesmo que secundarizada, de mulheres negras que tenham estado presentes, mobilizando grupos, ou até mesmo à frente de algum quilombo. Deste modo, fica evidente que a presença de mulheres

negras nos conteúdos dos LDs analisados, em grande medida, está representada no contexto da escravidão e associada ao trabalho exercido no período nos quais os assuntos são abordados.

Na perspectiva da expressão e da comunicação, considera-se que a escrita não é um instrumento neutro e sua linguagem define formas de pensar, pois as narrativas se constituem em pontos de vista de quem escreve e suas escolhas linguísticas influenciam os modos de ver e interpretar, haja vista que a compreensão e, conseqüentemente, a apropriação dos conceitos aparentes do LD se dão a partir dos efeitos de sentidos atribuídos aos textos/imagens, dos usos e das significações que cada estudante faz, por meio de suas interpretações. Desse modo, o poder simbólico é incorporado com base na constituição de matrizes de classificações e divisões sociais constituídas, o que corrobora para presenças ou ausências, sustentada por uma representação.

Assim, ao compreender o ambiente escolar e os conteúdos que transitam neste espaço, aqui representado pelo conhecimento sistematizado do LD, concebe-se que é um imperativo desvelar os elementos constitutivos desses sujeitos, cujas matrizes se encontram na historicidade da resistência negra, nos valores, na cultura, muito de sua razão explicativa e constitutiva, bem como a concepção do docente acerca do tema, sendo necessário um recuo na história, para uma compreensão do tempo presente.

Destarte, no trânsito entre as coleções analisadas, ao comparar as produções de 2005 e confrontá-las com as de 2014, é notório o avanço ainda que incipiente, no discurso e dispositivos de repertório sobre a valorização da cultura afro-brasileira, estabelecendo conexões que podem gerar problematização entre o ontem e o hoje, promovendo distintas reflexões para além do que está posto como conhecimento sistematizado. Contudo, ao analisar as questões relacionadas quanto à representação de mulheres negras, estas pouco aparecem. Não há uma intensa problematização de quem são, quais suas contribuições na sociedade e como resistem diante dos contextos desfavoráveis. Na linguagem, percebe-se abertura para abordagens no campo das lutas e resistências de grupos de forma ampla, mas não há vestígio algum sobre o movimento de mulheres negras, demarcado como campo de saber. Fica evidente a ausência na representação social, uma negação da intelectualidade, mesmo quando há mais vestígios, como nos materiais veiculados em 2014, o que lhes cabe é o não lugar. É a condição secundarizada em uma sociedade em que mulheres

são a maioria e, nesta categoria, os índices de mulheres negras, ainda mais expressivos.

Embora não fosse objetivo de pesquisa é possível considerar que a partir da implementação da lei 10.639/03, há mobilização, em especial pelo movimento negro, de ampliar os olhares sobre as produções intelectuais e as contribuições superando historicamente a representação social do povo negro que adentra as escolas e por vezes o lugar concebido é o povo escravizado. Para tal e como forma de contribuição, o LD pode ser um ponto de partida para expandir as páginas de um discurso consolidado. É possível acessar, por exemplo, algumas referências como Carolina Maria de Jesus; Conceição Evaristo; Lélia Gonzaléz dentre outras, como também a obra organizada por Flávio dos santos Gomes, Jaime Laurino e Lilia Mortiz Schwarzc intitulada “Enciclopédia Negra” que traz um vasto referencial dos intelectuais negros/negras e suas produções culturais. Ampliando o repertório, também é possível acessar o portal literoafro (<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>), da Universidade Federal de Minas Gerais, que nos brinda com inúmeras obras que possibilitam expandir a problematização na perspectiva de um projeto de sociedade antirracista.

Desse modo, é importante considerar que LD, por si só, não deve ser concebido como única e exclusiva materialidade do currículo, pois os saberes e conhecimentos extrapolam as suas páginas e podem a partir das mobilizações desenvolvidas em sala de aula, incidir nas formas de agir e pensar dos estudantes que estão nas escolas e em processo de aprendizagem, em uma construção que é social e histórica.

Em que pese as legislações em vigência, ainda se faz necessário ampliar as discussões pautadas nesta temática, principalmente quando se reporta ao espaço tempo da escola, cuja essência é a formação humana. Esta, além de ser um lugar de inúmeras negações de direitos e de preconceitos velados deixa marcas por uma vida inteira. Assim, ainda é longo o caminho a ser percorrido na luta por uma educação escolar que respeite a diversidade e de pesquisas que tragam efetivo retorno para a educação básica.

Estas considerações reafirmam a tese de que há ausências de mulheres negras em textos/imagens em LD de História, no bojo de conteúdos referentes à Diversidade Étnico-Racial Negra no Ensino Fundamental e sua representação social está materializada por meio da invisibilidade, em grande medida, a partir da condição de escravizada em uma relação interseccional de classe, raça e gênero.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. **Perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas**. Nota técnica. IPEA, Mercado de Trabalho, 25, p.17-21, nov.2004.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20

AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Caderno de Pesquisa do CDHIS** – nº. 36/37 – p. 83-88 – 2007.

ALMEIDA, Silvio Luiz da. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, Rogério José de. O corpo feminino na cultura sexista: a perspectiva de mulheres ainda obesas e de ex-obesas que se submeteram à cirurgia. **Caderno Espaço Feminino**, v.21, p. 310-326, 2016.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.81- 105, 1995.

ASSIS, Camila Vieira da Silva. MULHERES NEGRAS, OPRESSÕES, FEMINISMO NEGRO E ENTRETENIMENTO. **VI Seminário CETROS, Crise e Mundo do Trabalho no Brasil**. Fortaleza: UECE, 2018.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BANDEIRA, Fabiana. Roteiro para uma memória afro-brasileira: contribuições para a lei 10.639/2003. II Seminário Nacional ANPUH, UNIRIO. **Anais...** Rio de Janeiro: 2018, p-172-184. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/grupos-de-trabalho/anais-de-eventos> . Acessado em: 05 jul. 2020.

BARROS, J. D Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. **Os determinantes da desigualdade no Brasil**. A Economia Brasileira em Perspectiva — 1996, Rio de Janeiro: IPEA, v. 2, p. 421-474, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edição 70, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no**

Brasil. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90.

_____. **O Saber Histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, p. 127-149, 2018.

BLÁZQUEZ, Gustavo. Exercícios de apresentação: Antropologia social, rituais e representações In: CARDOSO, C.F; MALERBA, J. (org). **Representações - Contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2000, p 169-194.

BOBBIO, N. **Reformismo, socialismo e igualdade**. Novos Estudos, n.19, p. 23, dez 1987.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D' ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância (Org.)** São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 13ª edição. Rio de Janeiro: editora BERTRAND BRASIL S.A. 2010.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos: História: ensino fundamental - anos finais PNLD 1997**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: DF, 1997.

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

_____. **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, 2005.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acessado em: 19/12/20

_____. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: DF. SECAD, 2006.

_____. **Plano Nacional de Políticas para Mulheres.** Brasília: DF, 2005.

_____. **II Plano Nacional de Políticas para Mulheres.** Brasília: DF, 2008.

_____. **Estatuto da Igualdade racial.** Brasília: DF, 2010.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD, 2016.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história.** Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2003.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: UPF, 2001.

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo.** Disponível em: www.socialista.tripod.com. Acesso em 15 de julho 20016.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, nº 49, 2003.

CARVALHO, Rayssa A. As mulheres negras em movimento no Brasil: atuação política da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba. **Revista Gênero**, Niterói, v.16, n.2, p.71-89, 1 semestre 2016.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Scielo Negro, 2000.

CASSIANO, Célia C. de F. **O Mercado do Livro Didático no Brasil no século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Criação histórica e instituição da sociedade.** In: A criação Histórica. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Coleção Educação para todos, 2005.

_____. Valores civilizatórios: dimensões para uma educação anti-racista. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: 2006.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 1994.

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

_____. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**. Vol. 5, n.11. São Paulo: jan. / abril, 1991.

_____. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002a.

_____. Conversar con Chartier. Historia, antropología y fuentes orales. **Barcelona**, V. 2. N. 38. pp. 53-80, 2007.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier: a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011.

_____. O passado no presente: Ficção, história e memória. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier: a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**. Teoria & Educação, n. 2, Porto Alegre: Pannonica, 1990, p.177-229.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set. / dez. 2004.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens Invisíveis: Relatos de uma Humilhação Social**. São Paulo: Editora Globo, 2004.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho 2002.

_____. Livro Didático como assistência dos alunos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./ abr. 2009.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen: ensayos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci, Regina Candiani. Ed. 1. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, n° 3, p. 111-124, maio/jun., 2000.

_____. **História Oral: Um inventário das diferenças em entrevistas abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

_____. **História do tempo presente: desafios**. Petrópolis: Cultura Vozes, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FIORUCCI, Rodolfo. Considerações acerca da História do Tempo Presente. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 125, v. 11, outubro de 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 7ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres Negras na Educação Brasileira**. Curitiba: Appris, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record. 34ª edição, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da Cultura**. 1 ed. 13 reimp. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edição Loyola. São Paulo, 1997.

_____. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Mazza Edições, 1995

_____. Diversidade Étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coords.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Coleção Educação para todos, 2005b.

_____. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, vol. 10, n. 18, abr./2011. Florianópolis, p. 133-154.

_____. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, vol. 33, n.120, set./2012. Campinas, p.727-744.

_____. **Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. Ensino para compreensão. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa – 4 ed. Porto Alegre: Artmed, reimp., 2007.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. Os negros e educação no Brasil. In LOPES, E.M. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GONÇALVES, Alex Oleandro. **Usos do Livro Didático de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um olhar pós PNLD. Curitiba, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância (Republicação da entrevista divulgada no Informativo Seaf, 1985) In: **Revista Uapê** – Revista de Cultura, Rio de Janeiro, n. 2, mar., 2000, p. 1- 2.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito e Discriminação**: queixas e ofensas no tratamento desigual dos negros no Brasil. Salvador: Novos Toques, 1999.

_____. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: **Multiculturalismo e racismo**: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29- 48.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HAMILTON, David. O revivescimento das aprendizagens?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 78, p. 1-9, abr. 2002.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERNANDEZ, Aline; SCARPARO, Helena. Silêncios e Saberes Guardados nas imagens do Pré-Golpe de 1964. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v.8,

n.15, abril de 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100005. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. NOVAS CONFIGURAÇÕES DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HOOKS, Bell. **Olhares Negro: raça e representação**. Tradução de Stefanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Bhuvi Libânio. 8ª ed. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 2019c.

_____. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-479, 1995.

IPEA. **Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça**. 3ª edição, 2008.

_____. **Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça**. 4ª edição, 2011.

JACCOB, Luciana. Racismo e República: o debate sobre branqueamento e Discriminação Racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **O Mito da Neutralidade Científica**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

JOAQUIM, Nelson. Igualdade e discriminação. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, IX, n. 31, jul. 2006. Disponível em: https://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=166. Acesso em: 19 set. 2017.

LACOUTURE, J. A história imediata. In: **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, pp. 216-239.

LAGÔA, Ana. História: O bonde que a escola perdeu. **Revista Nova Escola**. nov.1991.

LASTORIA, Andreia Coelho. RESENHA: Educação das Relações Étnico-Raciais. **Paidéia**, p. 275-276, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p. 125-138, 1999.

LIMA, Fabiane Andréa da Silva Barcheski. **Lei 10.639/03: suas contribuições para uma educação igualitária.** Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)- Centro de Estudos de Comunicação e Artes Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010

LOPES, Fernanda. **Mulheres negras e não negras vivendo com HIV/AIDS no estado de São Paulo: um estudo sobre suas vulnerabilidades.** São Paulo, 2008. Tese de Doutorado – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.
LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição, SECAD, 2005.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro.** São Paulo: selo Negro Edições, 2006.

MAGER, Juliana Muylaert. A representação como jogo: lendo imagens de Eduardo Coutinho. **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem,** Londrina, 2011, p. 1663-1677.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: Ipea, 2013.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça.** Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos.** Vol. 15, nº1. Janeiro/abril, 2011.

MELLO, Celso Antonio B. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade.** 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MORAES, Renata Figueiredo. **Os maíoi de 1888: história e memória na escrita da história da abolição. O caso de Osório Duque-Estrada.** Niterói, Dissertação de Mestrado, PPGH-UFF, 2007.

MORAES, Livia de Cássia G.; ESQUENAZI, Arellys. Epistemologia, práxis e desafios conjunturais nas relações entre feminismo(s) e marxismo. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.). **Os desafios do feminismo Marxista na atualidade.** Chapecó - SC, Coleção marxismo21, 2020.

MORAES, Eunice Léa de. **EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FEMINISMO NEGRO: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe.** Curitiba: CRV, 2021.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da Silva. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da Silva (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. Maria A. Baptista – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Ana Maria Garcia. **O manual do professor do livro didático de história no programa nacional do livro didático (pnld/2014):** a configuração de um modelo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão- SE, 2017

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. cap. 4, p. 271-296.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Livro Didático como índice da cultura escolar. **Revista Hist. Educ.** (online). V.20: n.50. set / dez., 2016, p.119-138.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Cadernos PENESB 5 – Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói/RJ: Eduff, 2004. p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. **Relações raciais e Ensino Religioso no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

NASCIMENTO, Aline de Jesus. **Roger Chartier: contribuições e perspectivas gerais de suas obras**. Ano XIV, n. 5. NAMID/UFPB, 2018.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil**. Curitiba: Appris, 2013.

_____. O Justo Combate: relações raciais e desenvolvimento em questão. **Revista Simbiótica**, vol.2, n.2, dez., 2015.

PEREIRA, Ana Claudia Jaquetto. **Pensamento social e político do movimento de mulheres negras**: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. (Tese de Doutorado em Ciências Políticas)

PRAXEDES. W. A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. **Introdução à antropologia**. Maringá: EDUEM, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O Ensino da História da África em debate: uma Introdução aos Estudos Africanos. In: MEDEIROS, Cléia; EGHARARI, Iradj Roberto (Org.). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. p. 29-49.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Resolução 64/289**. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/289&Lang=S. Acessado: 22/09/20.

ONU MULHERES. **Sobre a ONU Mulheres**. 2017c. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em: 7 jun. 2019.

RÉMOND, René. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1996.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Revista Estudos Feminino**. Florianópolis, p. 987-1004, 2008.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e ensino de História: Perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**. Edição nº: 07, 09/2013. p. 1 – 7.

RIBEIRO, Djamila. Agradecimentos. In: ALMEIDA, Silvio Luiz da. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021, p.16.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, Cezar de Castro. **A força das representações**: história e ficção. Chapecó: SC: ARGOS, 2011.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial: aspectos da atuação da Inspeção Médica Escolar em São Paulo. **História da Educação em Saúde**, ano 4, vol. 4, nº3, out-dez/2018. Disponível: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2019/06/03/historia-da-educacao-em-saude-um-percurso-ano-4-vol-4-n-3-out-dez-2018/>. Acessado em: 25/02/2021.

ROCHA, P.G.H. da. Ação Afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: FERES, Junior. J; ZONINSEIN, J. (Orgs). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UNB, 2006.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro, raça e política educacional**. Texto apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, realizada no período de 16 a 19 de outubro de 2005 em Caxambu/MG.

ROMANELLI, Renata Caetano; BOECHAT, Wagner Saraiva Ferreira Lemgruber. O preconceito e a discriminação da sociedade ante os estereótipos dos criminosos. **Revista Direito em Foco**. São Paulo, Edição nº 10 – Ano: 2018

ROSA, Nanci Alves da. **GENEALOGIA DA (IN)VISIBILIDADE NEGRA LAGEANA**. Lages/SC: Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, 2016. (Dissertação de mestrado em Educação)

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Estudos Feministas**. Ano 9, 2º semestre 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide de Cardoso; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Combate ao sexismo em Livros Didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**. V.39, n.137, p.489-519, maio/ago. 2009.

RUBIN, Beatriz. O papel das conferências mundiais sobre as mulheres frente ao paradigma do empoderamento feminino. São Paulo: **Revista LEOPOLDIANUM**, ano 38, 2012, p. 61 – 84.

_____. **A Efetividade do Empoderamento Feminino sob a Perspectiva do Direito Internacional**: Análise de Caso: ONG WIZO. 2012. 145 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Direito. Santos: Universidade Católica de Santos, 2012a.

RUTHERFORD, J. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hg): **Identity: Community, Culture, Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADER, Emir (org). **Movimentos Sociais na Transição Democrática**. São Paulo: Cortez, 1987.

SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio (org). **Brasil entre o passado e o futuro**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem Etnicidade**: O Local e o Global nas Relações Raciais e na Produção Cultural Negra do Brasil. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História: Dossiê Ensino de História**. Belo Horizonte, v.12, n.17, 2011.

SANTOS, Wellington Oliveira. A lei 10.639/03 e os livros didáticos de Geografia. POIÉSIS – **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, v.8, n.13, p. 229-247; jan/jun, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino e História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da educação – RHE**. Porto Alegre, v.16. n.37. Maio/ago.2012. p.73-91.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHUWARCZ, Lilia Moritz. **A História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Raça, cor e linguagem. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs). **O Racismo e o Negro no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SCHUCMANN, Lia Vainer. SIM, NÓS SOMOS RACISTAS: ESTUDOS PSICOSSOCIAL DA BRANQUITUDE PAULISTANA. **Revista Psicologia & Sociedade**, 2014, vol.26, n.1, pp.83-94.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo, Unesp, 1992, pp.64-65.

SERRANO, A. P. L.; ZURDO, Á. A. Investigación social con materiales visuales. In: ARROYO MENÉNDEZ, M. A.; SÁBADA RODRIGUEZ, I. **Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones**. Madrid: Editorial Síntesis, 2012.

SILVA, Ana Beatriz. **“Coisa de Mulher” e “Criola”**: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ongs de mulheres negras. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. (Dissertação de Mestrado em Educação)

SILVA, Eliane Borges da. Tecendo o fio, aparando as arestas: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA: ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE**. Bahia, UFBA, 2000.

SILVA, L. R. da. Discurso e identidades de gênero. 33º Congresso Internacional de Linguística Funcional (ISFC), PUC-SP. **Anais... São Paulo: 2006. p.989-1006.** Disponível em: Discurso e identidades de gênero. Acessado em: 05 jul. 2013.

SILVA, José Carlos da. O Ensino de História no contexto da legislação brasileira. **Intermeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.20, n.40, p.81-96, jul./dez. 2014.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto; SILVA, Janssen Felipe. A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLDC-Campo/2013. **REALIS** - Revista de Estudos Anti-Utilitaristas e Pós-coloniais, v. 4, n. 2, p. 149-174, 2014a.

SILVA, Joselina da. I Encontro Nacional de Mulheres Negras: o pensamento das feministas negras na década de 1980. In: SILVA, Joselina; PEREIRA, Amauri Mendes. **O Movimento de Mulheres Negras:** escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala. 2014b.

SILVA, Maria Aparecida. Experiências de Mulheres Negras na Organização e atuação nos movimentos sociais de Araraquara-SP. In: SILVA, Joselina; PEREIRA, Amauri Mendes. **O Movimento de Mulheres Negras:** escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala. p. 67-90, 2014c.

SILVA, Marco Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 - 2010

SILVA, Paulo V. B. da Silva. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. (Tese de Doutorado em Psicologia Social)

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Dimensões e sobrevivência de pensamentos em educação territórios africanos e afro-brasileiros. In: **Negros, Territórios e Educação** – NEN – Núcleos de Estudos Negros. Florianópolis, 2000.

_____. Aprender e ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação,** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

_____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Dileno L., & SÁ, Roberto Boaventura da S. (2006). Políticas de cotas: interesses em disputa na educação. **Universidade e Sociedade,** p.104-113, 2006.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas:** gênero, geração e etnia na hierarquia territorial nos livros de Geografia. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Tese de Doutorado em Educação)

TOMÁS, Júlia Catarina de Sá Pinto. A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica. In: **VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS, SABERES E PRÁTICAS**. 2006, Lisboa: PORTUGUAL, 2006. Disponível em: www.aps.pt/vicongresso/pdfs/285.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

TOURAINÉ. Alain. **Palavra e Sangue: Política e Sociedade na América Latina**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

_____. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.

UNESCO. **Estratégia integrada de combate ao racismo**. Brasília, 2005. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em setembro de 2014.

VIÑAO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um Historiador. In: **Educação brasileira: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org)**, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, vol.13, n.28, Porto Alegre set/dez. 2011.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Tradução: André Glaser. – São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Obras analisadas

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **Coleção História & Vida integrada – 5ª a 8ª**. São Paulo: Ática, 2002.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **Coleção História & Vida integrada – 6º ao 9º**. São Paulo: Ática, 2012.

Sites:

<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

<https://cchla.ufrn.br/pnld/>

<https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-brasilsemracismo.pdf>

ANEXOS

Proposta de Roteiro de Análise

- I. Considerações Iniciais
 - a. Caracterizar as editoras
 - b. Caracterizar os Livros Didáticos

- II. Análise dos Livros Didáticos
 - 2.1 Caracterizar e analisar os conteúdos...

- III. Considerações Finais

Roteiro

1. Dimensão de temáticas

Indicador de Análise	Alternativas	
	Ausência	Presença
Os livros Didáticos de História problematizam as questões sociais envolvendo gênero, classe e raça?		
Os Livros Didáticos de História valorizam a Diversidade étnico-racial negra?		
Os Livros Didáticos de História abrem espaço para discussão da atuação das mulheres negras na sociedade?		

2. Dimensão Curricular

- a. Conteúdos

Indicador de Análise	Alternativas	
	Ausência	Presença
Os conteúdos têm abordagem racista?		
Os conteúdos têm abordagem classista?		
Os conteúdos têm abordagem sexista?		
Os conteúdos apresentados abordam a contribuição das mulheres negras ao longo da História?		
Os conteúdos apresentados fazem referência à luta de classe de mulheres negras ao longo da História?		

b. Textos

Indicador de Análise	Alternativas	
	Ausência	Presença
Os textos expressam formas de preconceito sociais, raciais e de gênero?		
Os textos expressam conteúdos discriminatórios ao tratar contextos interseccionais - étnico-raciais e de gênero?		
Os textos valorizam a identidade negra?		
Os textos apresentam mulheres negras como protagonistas?		

c. Linguagem

Indicador de Análise	Alternativas	
	Ausência	Presença
A estrutura da linguagem utilizada favorece a identificação do protagonismo feminino?		
Há presença de múltiplas linguagens envolvendo contextos de mulheres negras?		
Há presença de situações preconceituosas na abordagem textual de mulheres negras?		

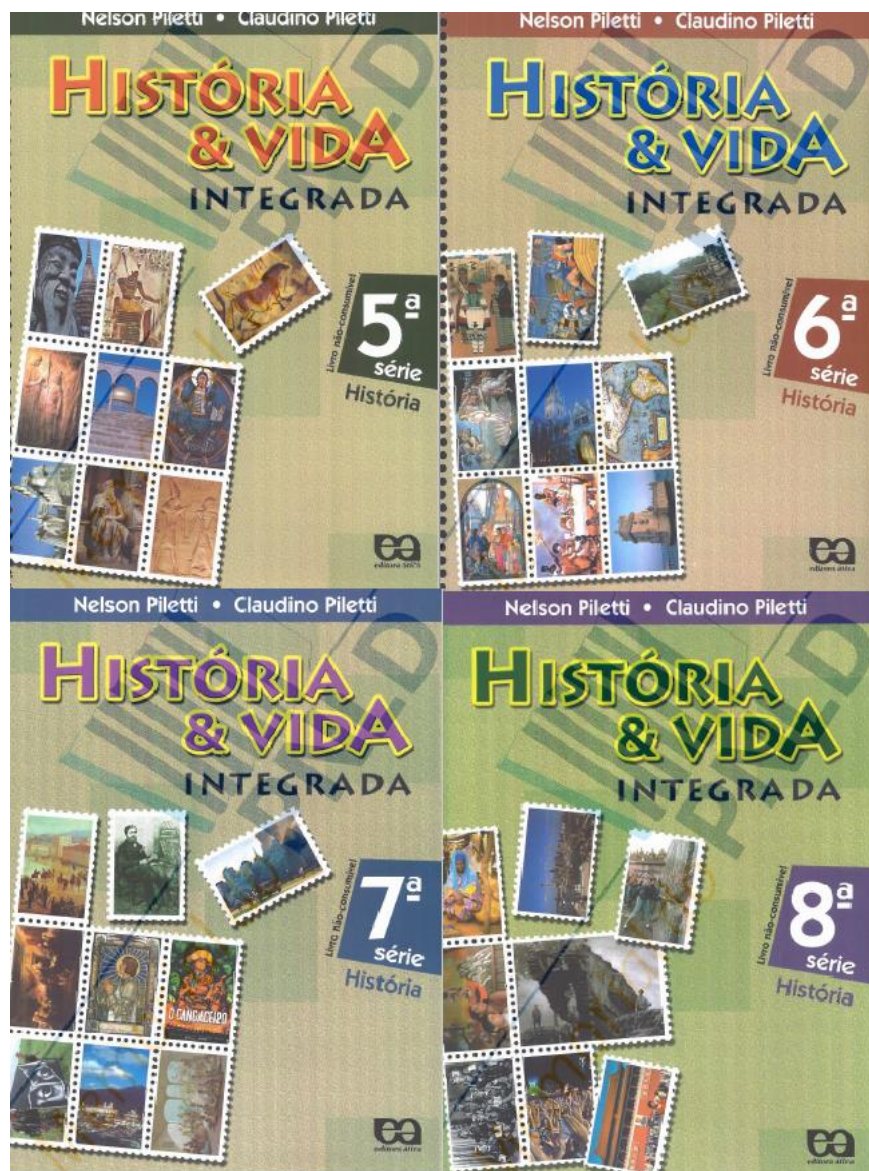
d. Gravuras/figuras/ilustrações

Indicador de Análise	Alternativas	
	Ausência	Presença
As gravuras contemplam a Diversidade Étnico-Racial negra?		
As gravuras contemplam mulheres negras como protagonistas?		
As gravuras expressam preconceitos com mulheres negras?		
As gravuras, figuras e ilustrações expressam situações de subalternização de mulheres negras?		

e. Atividades pedagógicas presentes no final das seções dos capítulos analisados

Indicador de Análise	Alternativas	
	Ausência	Presença
As atividades propostas levam à reflexão quanto às questões de gênero, raça e classe?		
As atividades propõem uma reflexão entre passado e presente dos acontecimentos, problematizando o papel de mulheres negras na sociedade?		
A estrutura da atividade estimula a realização de pesquisa de outras fontes em relação à contribuição de mulheres negras na luta por direitos?		

ANEXO 2
COLEÇÕES SELECIONADAS
ÁTICA 2005



Fonte: Fotos capa livros analisados. Acervo Memorial PNLD.

ÁTICA 2014



Fonte: Fotos capa livros analisados. Acervo Memorial PNLD.

FTD 2005



Fonte: Fotos capa livros analisados. Acervo Memorial PNLD.

FTD

2014



Fonte: Fotos capa livros analisados. Acervo Memorial PNLD.