



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ANA PAULA DA SILVA PINHEIRO

**ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM
MATERIAIS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília
2023

ANA PAULA DA SILVA PINHEIRO

**ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM
MATERIAIS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Brasília
2023

PINHEIRO, Ana Paula da Silva. Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Orientador
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB

Prof. Dr. Thiago Sebastião de Melo - CET/ UnB

Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz - URCA/CE

Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa - UNESP (Campus Marília)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado, aumentado a minha fé e me dado as condições tanto psicológicas quanto espirituais nessa nova jornada.

À minha mãe, Florinda Alves da Silva, mulher negra, mãe de família em tempo integral, e ao meu pai, João José Peixoto de Carvalho, hoje falecido, mas homem trabalhador; aos dois que me forneceram a educação estudantil que eles mesmos não conseguiram obter.

Ao meu esposo, Lourivan Pereira de Lima, que respeitou sempre minhas decisões e me concedeu apoio.

Ao meu filho, Ryan Pinheiro Lima, razão pela qual eu quero acordar todos os dias e ser alguém melhor.

Ao grupo Pós-Populares, que me forneceu constante apoio e muita amizade.

Ao Prof. Dr. Erlando Rêses, que me conduziu com toda ética e compreensão.

Às amigas e aos amigos, que considero como irmãos do coração e que me incentivaram a iniciar o Mestrado em Educação.

Gritaram-me Negra

Victoria de Santa Cruz

*Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi Negra! E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?
Negra!
Sim*

*Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou*

*De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo! Não quero!
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!*

NEGRA

E como soa lindo!

NEGRO

E que ritmo tem!

*Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro*

Afinal

Afinal compreendi

AFINAL

Já não retrocedo

AFINAL

E avanço segura

AFINAL

Avanço e espero

AFINAL

*E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor*

E já compreendi,

AFINAL

Já tenho a chave!

*NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO*

Negra sou

RESUMO

Considerando a complexidade da discussão antirracista, esta pesquisa busca ampliar os saberes e a reflexão sobre o contexto histórico e cultural étnico racial. Com aproximação marxista, que tem como princípio o movimento do pensamento materialista dialético, problematiza os livros didáticos do Ensino Fundamental – anos iniciais, e a literatura no que envolve a temática étnico-racial e as leis n.º 10.639, de janeiro de 2003 e n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Desse modo, objetiva analisar materiais didáticos do Ensino Fundamental – anos iniciais da escola pública do Distrito Federal, tendo em vista a aplicação das referidas leis para, especificamente, compreender como é proposta a história, a cultura e as relações étnico-raciais nos materiais didáticos para uma educação antirracista; pesquisar a educação pública em consonância com as relações étnico-raciais nos instrumentos legais e nos instrumentos relativos às políticas públicas; e averiguar em materiais didáticos a inclusão ou exclusão da temática étnico-racial. A investigação tem cunho qualitativo, organizando-se a partir de levantamentos bibliográficos de pesquisa exploratória nos materiais em questão, dirigida para a observação e análise dos conteúdos expostos. Após a observação dos livros didáticos, foi possível organizar a análise nas seguintes categorias: etnicidade, representação, fragilidade e diversidade, para assim manter a visibilidade do resultado e o delineamento com maior presteza. No que tange aos livros didáticos, certifica-se a tentativa de envolver os conteúdos étnico-raciais, porém, muitas vezes, de forma inapropriada ou até mesmo silenciada. Na literatura pesquisada, entende-se que há a necessidade de reavaliação urgente para uma possível nova escolha a fim de que, numa proporção adequada, reúna livros com esses temas. Para tanto, também se organizou uma lista de referências literárias para os anos iniciais do ensino fundamental, que pode servir como base para uma escolha de livros literários étnico-raciais.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Literatura. Afro-brasileiro. Indígena. Étnico-racial.

ABSTRACT

Considering the complexity of the anti-racist discussion, this research seeks to expand knowledge and reflection on the racial ethnic historical and cultural context. With a Marxist approach, which has as its principle the movement of dialectical materialist thought, it problematizes Elementary School textbooks – initial grades, and the literature in what involves ethnic-racial themes and Laws No. 10,639, of January 2003 and No. 11,645, of March 10, 2008, which makes the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory. In this way, it aims to analyze didactic materials of Elementary School - initial grades of the public school of the Federal District, in view of the application of the referred laws to, specifically, understand how history, culture and ethnic-racial relations are proposed in the didactic materials for an anti-racist education; to research public education in consonance with ethnic-racial relations in legal instruments and instruments related to public policies; and to verify in didactic materials the inclusion or exclusion of ethnic-racial themes. The investigation has a qualitative nature, being organized from bibliographic surveys of exploratory research in the materials in question, directed towards the observation and analysis of the exposed contents. After observing the textbooks, it was possible to organize the analysis into the following categories: ethnicity, representation, fragility and diversity, in order to maintain the visibility of the result and the design with greater speed. With regard to textbooks, there is an attempt to involve ethnic-racial content, however, often inappropriately or even silenced. In the researched literature, it is understood that there is an urgent need for reassessment for a possible new choice so that, in an adequate proportion, it brings together books with these themes. To this end, a list of literary references for the initial grades of elementary school was also organized, which can serve as a basis for choosing ethnic-racial literary books.

Keywords: Didactic materials. Literature. Afro-Brazilian. Indigenous. Ethnic-racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplos do Livro de Língua Portuguesa – 1.º ano – ÁPIS	80
Figura 2 – Atividades do Livro de Língua Portuguesa – 1.º ano – ÁPIS.....	80
Figura 3 – Tecendo saberes – Livro de Língua Portuguesa – 2.º ano – ÁPIS.....	82
Figura 4 – Cartaz publicitário – Livro de Língua Portuguesa – 4.º ano – ÁPIS	83
Figura 5 – Ler e escrever é uma viagem.....	84
Figura 6 – Leitura: reportagem	86
Figura 7 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 1.º ano	87
Figura 8 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 2.º ano	88
Figura 9 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 3.º ano	89
Figura 10 – Aprenda mais esta	90
Figura 11 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 5.º ano	91
Figura 12 – Partes do corpo/pessoas e lugares	92
Figura 13 – Astros luminosos/Vamos ler imagens	93
Figura 14 – Atividades.....	94
Figura 15 – Pessoas e lugares	95
Figura 16 – Brincadeiras do passado e do presente/Vamos ler imagens	96
Figura 17 – O que une os grupos	97
Figura 18 – Aprender juntos: capítulo 1	98
Figura 19 – A origem da diversidade/a população brasileira	99
Figura 20 – Formação das cidades brasileiras	101
Figura 21 – Sumário e capa	102
Figura 22 – Parecidos, mas diferentes	103
Figura 23 – Fortes e fortalezas na defesa do Brasil	105
Figura 24 – Europa, África e América: conquistas e descobertas	108
Figura 25 – A sociedade colonial	112
Figura 26 – Vamos desenhar com fios de lã coloridos	113
Figura 27 – Arthur artista/Costa do Marfim	114
Figura 28 – A festa do boi/Arte plumária.....	116
Figura 29 – Vamos maquiar rostos.....	117

SUMÁRIO

	MEMORIAL	10
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA	24
2.1	INTERCULTURALIDADE E DEMOCRACIA RACIAL: EPISTEMOLOGIA FREIRIANA, DIALÉTICA E LIBERTAÇÃO	35
2.2	A ESCOLA E AS DIRETRIZES/LEIS QUE CONTRIBUEM PARA UMA EDUCAÇÃO BASEADA NA DIVERSIDADE.....	42
3	MATERIAIS DIDÁTICOS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	51
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
4.1	PESQUISA EXPLORATÓRIA QUALITATIVA	58
5	ANÁLISE E RESULTADOS	69
5.1	CATEGORIA FRAGILIDADE	72
5.2	CATEGORIA DIVERSIDADE	76
5.3	CATEGORIA REPRESENTAÇÃO.....	77
5.4	CATEGORIA ETNICIDADE	77
5.5	ANÁLISE DO LIVRO ÁPIS: LÍNGUA PORTUGUESA – 1.º AO 5.º ANO	79
5.6	ANÁLISE DO LIVRO DE MATEMÁTICA. NOVO BEM-ME-QUER. 1º AO 5º ANO	86
5.7	ANÁLISE DO LIVRO DE CIÊNCIAS: APRENDER JUNTOS – 1º AO 5º ANO....	91
5.8	ANÁLISE DO LIVRO DE GEOGRAFIA – 1.º AO 5.º ANO.....	95
5.9	ANÁLISE DO LIVRO DE HISTÓRIA. LIGAMUNDO - 1º AO 5º ANO	101
5.10	ANÁLISE DO LIVRO DE ARTES. COLEÇÃO PROJETO PRESENTE. 1º AO 5º ANO.....	113
5.11	ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO PNAIC 2014 E DO PNL D LITERÁRIO 2018	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS LITERÁRIAS ÉTNICO-RACIAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	136
	ANEXO A – IMAGENS ESCANEADAS DOS LIVROS DIDÁTICOS	137

MEMORIAL

Sou Ana Paula da Silva Pinheiro, negra; nasci em 14 de fevereiro de 1988, na cidade do Gama – Distrito Federal (DF) e, durante minha infância e adolescência, morei em Santa Maria (DF). Filha de Florinda Alves da Silva, mulher negra e mãe, candanga, viva, atualmente com 62 anos, e João José Peixoto de Carvalho, trabalhador assalariado e mineiro, falecido. Sou a filha mais nova entre dois irmãos, Ana Kátia da Silva Sampaio, por parte de mãe, e Eduardo da Silva Carvalho.

Comecei minha jornada estudantil em casa; minha irmã ensinou as letras e meu nome completo, entre outros conhecimentos básicos. Quando via algumas crianças indo à escola, aos quatro anos de idade, falava a meus pais que queria logo iniciar os estudos. Comecei a estudar numa pré-escola perto de casa chamada Pato Donald, aos cinco anos, e foi onde comecei a me apaixonar pelo mundo da leitura. Minha primeira professora, Vânia, apresentou-me o mundo das letras e me ensinou a apreciar a educação de forma prazerosa e, algumas vezes, mais rígida; todos os dias era uma aventura ir à escola e aprender coisas novas, inclusive aprender a ler e escrever. Nessa escola, fiquei por dois anos; meus pais me colocaram na Escola Classe 203 de Santa Maria para cursar o Ensino Fundamental I, onde fiz algumas amizades, aprendi mais conteúdos e adquiri mais vivências.

Apesar de ser bastante tímida, era muito dedicada à aprendizagem; sempre terminava as atividades rapidamente e era a ajudante de turma. No final daquele ano, a professora Silvana me encaminhou para a orientação que, em vez de me passar à segunda série, encaminhou-me diretamente à terceira série, com a autorização dos meus pais. Quando iniciei o novo ano, senti algumas dificuldades, mas depois de algum tempo me adaptei; conheci o professor Luiz, um homem muito paciente e fraternal e de fundamental importância nesse processo.

Meu pai trabalhava bastante, enquanto minha mãe ficava em casa cuidando de nós, seus filhos. Nunca precisei trabalhar na época dos estudos, mesmo com tantas adversidades; apesar da falta de condições financeiras favoráveis, conseguíamos sobreviver e nos divertirmos, principalmente eu, na rua ou na casa dos colegas da vizinhança. Era uma época em que não havia tanta violência e costumávamos ficar até tarde brincando na frente de casa. As melhores brincadeiras eram as coletivas, de correr, de jogar bola, de se esconder, de desfilarmos e até brincar de escolinha.

Cursei o Ensino Fundamental II no Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria, onde tive contato com professores(as) de quem jamais esquecerei: Vânia e Josélia me incentivaram bastante à leitura e à escrita, com quem aprendi a viajar em coleções adolescentes

da época e a começar a escrever poemas; e Alex, professor de Matemática, o qual me fez pegar gosto pela disciplina. Nessa escola, fiz amizades que carregou até os dias de hoje.

Mais tarde, cursei o Ensino Médio no Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria, época em que meu pai adoeceu e tudo se tornou bem difícil e complicado, embora tenha havido bastante suporte familiar e de amigos na época. Logo ele faleceu, e fomos morar em Novo Gama (GO); finalizei o Ensino Médio na mesma escola e, em seguida, comecei a trabalhar numa papelaria para tentar pagar uma faculdade, o que era meu sonho.

Trabalhei nessa papelaria por um ano, mas a longa carga de trabalho não concedia tempo para que estudasse. Depois, consegui emprego num estúdio de fotografia, onde tinha mais disponibilidade, e comecei a cursar administração na Faculdade JK, em Valparaíso, com 70% de desconto pelo ENEM. Infelizmente, a empresa que trabalhava faliu, e eu não tive condições para continuar a faculdade. Então, prestei o vestibular para o curso de Administração, na Universidade Estadual de Goiás - Luziânia, em que passei somente na primeira fase. Apesar desses impasses, não desisti e fui aprovada no próximo ano para Pedagogia na mesma Universidade. Entretanto, minha vontade de cursar Administração era maior e consegui bolsa de 100% pelo ENEM na Universidade Católica de Brasília.

Ainda que me sentisse realizada, havia muitas dúvidas. Em determinado momento, decidi largar a área administrativa, pois havia me apaixonado pela educação, mundo no qual me aprofundei até os dias atuais. Durante o curso de Pedagogia, estagiei na área de educação, em uma instituição de assistência social (ABA) como professora, e no SESC como monitora. Ao terminar Pedagogia, estudei inglês e fiz pós-graduação em Gestão e Orientação Educacional.

Casei-me em 2011 e mudei para Valparaíso – Goiás (GO). Comecei a trabalhar como professora de contrato temporário em Luziânia (GO), depois em Santa Maria (DF), quando passei no concurso de Luziânia; por um lapso, meu nome não saiu na lista de classificados. Passei, então, no concurso da Cidade Ocidental (GO) para professora, e continuei meus estudos para conseguir passar no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Em 2014, fui aprovada e chamada a exercer a profissão como efetiva. Na mesma época, também fui chamada para tomar posse em Luziânia (GO), pois tinham corrigido o erro, porém abdiquei desse direito e continuei na SEEDF, onde estou há oito anos; atualmente, em licença para estudos na Universidade de Brasília (UnB), cursando Mestrado em Educação, orientada pelo professor Dr. Erlando Rêses. Em 2016, tive meu filho amado, Ryan, que acalenta meus dias fáceis e difíceis.

Meu interesse pelas relações étnico-raciais vem desde a adolescência, pois eu não entendia o enfoque que as pessoas, a mídia e as discussões escolares davam ao assunto, debatido de uma forma tão grotesca, a partir da qual não se observava o objetivo de romper com o racismo. Na universidade, meu interesse era bastante voltado para a área de matemática, mas não deixava de me interessar pelas relações étnico-raciais; fui convidada, após um seminário, a participar de uma jornada acadêmica, a qual discutia a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), momento em que meus interesses começaram a ficar mais sensíveis pelo assunto e tive muita vontade de me aprofundar nessa questão.

O verdadeiro aprofundamento ocorreu em minha vida prática, quando me tornei professora: comecei a observar atitudes racistas com frequência, na escola, no hospital, nos eventos sociais, entre colegas e até na igreja, tanto entre adultos quanto entre crianças. Sempre tentei me posicionar, mas nunca foi fácil colocar em pauta tal discussão, seja qual fosse o lugar. Dessa forma, desenvolvi projetos na minha sala de aula e também incentivei projetos relacionados à educação sem racismo na escola em que exercia meu papel como professora. Participei de cursos e extensões sobre relações étnico - raciais, cursei uma pós-graduação em Direitos Humanos e Ressocialização e Docência do Ensino Superior, estudos que contribuíram muito para a minha consciência e para estar no mestrado escrevendo como forma de libertação.

Conheci o Grupo Pós-Populares, grupo de democratização do acesso à Universidade Pública pelo chão da pesquisa, coordenado pelo Prof. Dr. Erlando Rêses, por meio do meu amigo Prof. Weslei Garcia, que me incitou a tentar o mestrado na UnB e receber orientações do grupo. Muitas vezes, pensei que não era capaz, mesmo tendo uma vontade veemente de retornar às pesquisas. Então, voltei meus estudos para o inglês e iniciei a trajetória de escrita do pré-projeto: aqui estou realizando mais um sonho, a fim de contribuir para uma educação pública de qualidade e igualitária para todos e todas, com base em uma educação antirracista como meio de apaziguar o problema dos estereótipos construídos, para ir rumo à emancipação no âmbito escolar.

Para finalizar este memorial, quero deixar um poema que me inspira todos os dias a pensar em dias melhores, em que podemos continuar sonhando, em igualdade, em libertação e em emancipação; com muita luta certamente, mas nunca com pensamento de derrota, mesmo em meio a tantas controvérsias, como pedras violentas de achismos que nos fazem sentir dor e pensar em desistir. Porém, diferentemente, devemos utilizar essas pedras para fazer nossa própria estrada e seguir livremente nosso caminho.

Aninha e suas pedras

Cora Coralina

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que não de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.
Das pedras
Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores
Entre pedras que me esmagavam
levantei a pedra rude
dos meus versos.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nenhuma criança no mundo nasce odiando outras crianças por causa da diferença da cor da pele. Elas se tornam preconceituosas e racistas por causa da educação que receberam (Kangebele Munanga).

Partindo da premissa de que nenhuma criança nasce preconceituosa, conforme a epígrafe sugere, considera-se que a educação étnico-racial é imprescindível para que as crianças recebam uma educação adequada e, assim, percebam a importância de respeitar as diferenças étnicas e sociais.

Este ano comemoramos os dez anos da lei n.º 10.639/2003. Reconhecemos, assim, que é um momento histórico e com grandes conquistas, a partir da resistência do povo negro. Além disso, precisamos reconhecer que também vivenciamos um tempo de reflexão para as causas étnico-raciais, de modo a reaver a efetiva implementação da lei salientada. É evidente a complexidade em se discutir a problemática da temática étnico-racial, porém é uma responsabilidade social refletir sobre a questão, combater estereótipos e garantir o respeito à diversidade. Desse modo, é possível promover uma educação mais humana e, por conseguinte, uma sociedade mais inclusiva e igualitária para todas as pessoas. Para tanto, considera-se o ambiente escolar como espaço fundamental para compulsar a conscientização do posicionamento docente-discente nessa construção antirracista, voltada à diversidade.

A luta dialética e materialista vinculada à práxis¹ proporciona fundamentos importantes para se refletir e alcançar a verdadeira humanização com base no respeito às diferenças, que muitas vezes são questionadas, negadas ou silenciadas. No espaço escolar, embora a diversidade deva ser afirmada e reconhecida para que os estudantes tenham a oportunidade de conviver sem racismo, discriminação e preconceito, não é o que acontece na sociedade de classes. Nascimento (2009) discorre que a diversidade não é disponibilizada para as classes conhecidas como inferiores, conseqüentemente a proliferação de ações preconceituosas e discriminatórias é frequente.

¹ A categoria práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetificações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se protege e se realiza nas objetificações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Em sua amplitude, a práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 56).

A fim de tornar mais evidente a diferença entre os diferentes aspectos do racismo, salientamos que o racismo estrutural acontece quando se é excluído socialmente e politicamente; o institucional quando o branco é considerado superior em certo local, por exemplo, numa entrevista de emprego; e o cotidiano por meio de falas e olhares, cujo objetivo é sempre menosprezar ou erotizar o negro. Desse modo, essas óticas surgem após a escravização deixar suas marcas na sociedade. Silva, Yannoulas e Vogel (2001) destacam que a escravização é considerada uma faceta triste da história mundial que ainda está presente na contemporaneidade, a qual apresenta o povo negro como descendente de escravos e não como descendentes de escravizados (termo correto), reconhecendo-os como seres humanos injustiçados e desumanizados que, até dias atuais, sofrem com a vulnerabilidade imposta. Assim, considerando obrigatório o branqueamento para serem aceitos na sociedade.

Sob esse ângulo, deve-se repensar o ambiente escolar como o espaço para se combater as discriminações e o racismo. Cavalleiro (2010) apresenta que, quando a escola não discute, ela silencia, mantendo a superioridade branca e deixando de lado o pertencimento racial, à margem, junto aos marginalizados. A escola mais dissemina pensamentos racistas do que desconstrói estereótipos, quando deveria combater falas e concepções racistas que depreciam a cultura negra e indígena, menosprezando-as ou criminalizando-as.

Rocha e Trindade (2010) afirmam que devemos ser conscientes que o papel do professor é instaurar um ambiente facilitador ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade, história e cultura negra com dignidade. A educação tem o dever de gerar cidadania e promover a igualdade; assim, procura-se uma educação de qualidade que trabalhe a autoestima das crianças, pensando e repensando as propostas da lei 10.639 (BRASIL, 2003) e da lei 11.645 (BRASIL, 2008), utilizando concepções filosóficas africanas e também princípios fundamentais, a fim de se construir uma consciência reflexiva.

Paulo Freire (2002) também traz uma concepção dialógica de respeito às diferenças, nesse caso, direcionando-se para a igualdade e emancipação. Na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2002), envolve-nos numa pedagogia libertadora, com o conceito de contribuição humana e não só uma educação bancária, em que se deposita e espera que o outro aprenda. Em suma, propõe uma educação conscientizadora, a qual nos faz repensar sobre a nossa teoria e prática e nos dá a certeza de que há uma longa jornada para alcançarmos a verdadeira liberdade e consciência.

Para este trabalho foi escolhida a Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), por compreendermos que os mecanismos a serem utilizados para o enfrentamento racista se resumem em educação antirracista e a adequação das políticas

públicas, mediante um profundo olhar sobre o racismo, seja governamental e/ ou social, de modo que se consiga romper com toda essa violência. É fundamental admitirmos o problema e combatê-lo no ambiente escolar para alcançarmos toda a sociedade, promovendo o respeito e a discussão sem medo sobre o preconceito. Assim, torna-se eficaz a reconsideração dos materiais didáticos propostos, no que diz respeito à identidade racial de cada envolvido, de forma explícita, declarando a necessidade de discussões teóricas direcionadas à prática, para que, a partir de um debate sério e realista, possamos vivenciar momentos tão esperados há séculos, como o respeito e a igualdade também nos materiais didáticos. Para isso é preciso garantir políticas públicas que tornem obrigatória a inclusão da etnicidade, seja afro – brasileira ou indígena, no currículo oficial escolar, assim como a adequação de materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Nesse viés, o contexto desta pesquisa é o Distrito Federal, unidade Federativa da região Centro – Oeste, uma das 27 unidades federativas do Brasil, que abriga a Capital do Brasil – Brasília, e trinta e três regiões administrativas. A sede do Governo Federal está situada na região administrativa Plano Piloto, local que representa a democracia Brasileira a partir de deputados e senadores, considerados a voz do povo numa competência nacional. Além disso, também se localiza a sede da educação desta federação, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) que configura uma Secretaria com profissionais bem capacitados, com digna formação para a prática, com a responsabilidade de aderir às políticas educacionais, voltadas para uma educação de qualidade, respeitando a diversidade. Num âmbito mais específico, Santa Maria, campo delimitado para essa pesquisa, dispõe-se como uma das regiões administrativas do Distrito Federal. Faz parte desta, a Regional de Educação de Santa Maria, que compreende os professores(as) da região e recebe os materiais didáticos numa perspectiva de escolhas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referenciado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional da Educação Básica (FNDE), considerando como normas de conduta a Resolução n.º 15, de 26 de julho de 2018:

A importância da participação do professor e dos profissionais da educação no processo de escolha dos materiais no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD; A transparência no processo de escolha; As diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas no processo de escolha; As responsabilidades atribuídas pelo PNLD a toda comunidade escolar, especialmente redes de ensino, gestores escolares e professores. O disposto no caput do art. 37 da Constituição e na Lei n.º 8.429, de 2 de junho de 1992; O disposto no Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017; O disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; A necessidade de assegurar os princípios previstos na Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993; e O constante dos autos do Processo n.º 23034.025623/2018-31, resolve, ad referendum: Art. 1º Ficam instituídas, na forma do Anexo, as normas de conduta para o processo

de execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2018, p. 01).

Entendemos que a educação tem um aspecto intrínseco político e, por isso, ao me posicionar como educadora antirracista, coloco-me disposta a enfrentar uma luta coletiva, pensando tanto nos meus ancestrais como na população atual e vindoura, para a reconstrução da sociedade como forma de reparação contínua. Muitas vezes, me senti incapaz de me posicionar diante de conflitos que envolvessem a questão étnico-racial, numa correlação ao racismo, sentindo assim, a necessidade de aprofundar os estudos sobre o assunto.

No entanto, a escolha do tema desta pesquisa decorre de uma vivência desde a infância que fora maturando com o passar do tempo. Em diversos momentos, verifiquei nos comportamentos das pessoas a propensão ao racismo velado ou explícito como forma de piadas e depreciação do outro pela etnicidade, o que me causou grandes inquietações que motivaram esta investigação. Como base teórica, considera-se como principais obras para a pesquisa os autores Munanga (2009), Moura (1988), Munduruku (2009), Nascimento (2021), Reses e Rocha (2021), Sodré (1984), Telles (1987), Silva (2001), Moore (2007), Gomes (2021), Freire (1987), Freire (2013), Fanon (2008), Kilomba (2019), Cavalleiro (2021), Gomes (2017), importantes para o embasamento da investigação e análise.

O meu lugar de fala hoje nesta sociedade etnocêntrica, configurada em torno de um racismo estrutural, é de uma pessoa, mulher, negra e educadora que (re)viveu situações conflituosas, sejam de banalização ou de justificações racistas para se dificultar a compreensão de que o racismo ainda existe na sociedade brasileira. Como experiências pessoais, num espaço de construção e desconstrução de estereótipos, posso citar alguns acontecimentos que, ao longo do tempo, também me influenciaram a chegar à atual condição de pesquisadora nesse âmbito étnico-racial. Na infância, por ter o tom de pele mais claro, não passei por racismo em relação a minha cor, mas, em comparação à minha mãe que é negra retinta, sentimos muito o racismo velado, quando nos hospitais e outros espaços perguntavam se minha mãe era a minha babá ou onde estava a minha mãe. De outro modo, mais propriamente na adolescência, meu cabelo afro sempre era destacado como algo que eu poderia ou deveria mudar; e algumas vezes tive o desprazer de ouvir de colegas que “eu era muito bonita, só o cabelo que atrapalhava”, o que me levou a alisá-lo desde os dez anos de idade.

Também vivenciei outras situações, nas quais diziam que eu não era negra e sim morena, colocando-me num lugar obscuro de identificação no espaço e em relação à própria identidade. Mais tarde, após anos de reconstrução e aceitação da identidade étnico-racial, resolvi passar pela transição capilar, cortei o cabelo e não alisei mais. Quando fui doar sangue no Hemocentro,

a médica da triagem comparou a minha aparência atual com a do documento de habilitação, onde o cabelo era liso e longo (processo de alisamento) com o cabelo atual, curto e cacheado (natural), ressaltando a diferença e que agora “a transição era moda”. Ainda como destaque gostaria de citar uma situação no ambiente escolar que muito me sensibilizou; esta situação aconteceu quando uma estudante da turma em que eu ministrava aula falou que “se tivesse o cabelo igual ao da amiga (menina negra, com cabelos crespos), se suicidaria”; esse discurso foi na presença da amiga negra, que no momento ficou sem fala. Tentei redirecionar a situação com um diálogo emergente, afetuoso e desconstrutivo de padrões definidos sobre o que é belo, destacando que somos diferentes e que a beleza negra existe sem a necessidade de se adequar aos padrões da branquitude. Eu já trabalhava com projetos étnico-raciais em sala de aula, mas percebi a urgência de abranger a temática de forma mais corriqueira e aprofundada. Também no ambiente escolar, já ouvi falas racistas como “cabelo ruim é igual bandido, vive preso ou armado” ou “tenho uma criança em sala que é pretinha, mas é educada e esforçada”. A partir dessas difíceis situações enfrentadas que apresenta o racismo estrutural ainda bastante presente mesmo na contemporaneidade, principalmente no ambiente escolar, decidi fazer esta pesquisa como forma de libertação. Recordar-se, aqui, de Lélia Gonzalez (2018), para quem o racismo é uma construção ideológica que tem o propósito de conservar atitudes racistas após a abolição da escravatura. Isso explica bastante o que estamos vivenciando.

Kilomba (2019) relata que o racismo faz parte de uma ferocidade que reforça o problema como algo passado, o qual demonstra a falta de notoriedade sobre o assunto, bem como a cruel negligência aos vitimados pelo racismo, fortalecendo a hierarquia branca em relação aos negros, marginalizando os últimos e alienando-os dos possíveis espaços de ascensão social e política. A pensadora indica o racismo estrutural, o racismo institucional e o racismo cotidiano como reveladores da existência de uma diferença entre os povos, direcionada especificamente ao povo negro, colocado num patamar de exclusão e marginalização.

Em conversas informais e formais (reuniões coletivas e de orientação/conversas) no meu espaço de trabalho, na escola pública de educação básica, tive o prazer de discutir questões étnico-raciais com docentes que reconheceram as implicações racistas presentes na sociedade e na escola. Eles demonstraram também a curiosidade e o interesse de conhecer propostas para a educação antirracista. Esses docentes admitiram que utilizar os materiais didáticos para se refletir sobre a proposta de etnicidade é muito difícil, por não perceberem muitas evidências étnico-raciais, sendo necessário dispor de muito tempo para uma pesquisa mais analítica a fim de se conhecer o tema e incluir a discussão entre os estudantes.

A partir das complexidades apontadas, esta pesquisa busca analisar os materiais didáticos do Ensino Fundamental I – anos iniciais, de modo a evidenciar a presença ou a ausência formal para a agregação dos conteúdos na rotina dos estudantes e, assim, expor o racismo estrutural como forma de enfrentamento. Esta pesquisa baseia-se na lei n.º 10.639/2003; e também na lei n.º 11.645/2008, que

[...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (BRASIL, 2008, p. 01).

A pesquisa se justifica pelo fato de mesmo com a existência da lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003) e a lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), o assunto ainda é um tabu a ser desconstruído em sala de aula dos(das) estudantes da rede de educação pública do Distrito Federal. Desse modo, as possibilidades de se trabalhar a diversidade étnico-racial se tornam difíceis. Muitas vezes, a educação se mostra segregadora, racista, discriminatória ou até eliminadora de identidades em sala de aula.

Para prosseguirmos, compreendemos a necessidade de apresentar um quadro com o Estado da Arte sobre temáticas próximas a esta pesquisa, iniciada no primeiro semestre de 2021. Chama atenção não termos encontrado nenhuma dissertação/tese que abordasse o mesmo tema ou, ainda, em específico, a análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos do ensino fundamental I, anos iniciais do Distrito Federal. Portanto, apresentamos, no quadro 1, as pesquisas encontradas em familiaridade com o tema proposto, com base nas seguintes plataformas: Capes, SCIELO, Google Acadêmico, Universidade de Brasília, outras Universidades/Faculdades. Utilizamos, neste mapeamento, os seguintes descritores: materiais didáticos e educação étnico-racial; materiais didáticos e educação étnico-racial no ensino fundamental – anos iniciais; educação étnico-racial; currículo e educação étnico-racial; PNL D e educação étnico-racial; educação antirracista e livro didático; educação antirracista e materiais didáticos.

Quadro 1 – Dissertações entre 2012 e 2021 sobre o tema: relações étnico-raciais e material didático escolar

Estado da Arte – Dissertações					
n.º	ano	Título da obra	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição
1	2021	A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do pnaic: contribuições possíveis	Katia Cilene Da Costa	Prof.ª Dr.ª Natália Aparecida Morato Fernandes	UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
2	2020	Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza - uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental	Vanessa Oliveira Gonçalves	Prof. Dr. Plauto Simão de Carvalho	UEG – Universidade Estadual De Goiás – Anápolis
3	2019	Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências	Rosália Maria Rodrigues De Campos	Prof.ª Dr.ª Ângela Soligo	UEC – Universidade Estadual de Campinas
4	2018	A imagem da população negra nos livros didáticos de Geografia	Fernanda Ravena Moraca Costa	Prof.ª Dr.ª Kalina Salaib Springer	UFSC – Universidade De Santa Catarina
5	2018	Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências	Agnes Gardênia Passos Bispo	Prof.ª Dr.ª Edinéia Tavares Lopes	UFP – Universidade Federal de Sergipe
6	2017	Relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil: a produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015	Débora Cristina de Araujo	Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFP – Universidade Federal do Paraná
7	2016	O dialogismo entre o currículo e os livros didáticos: por um ensino de língua portuguesa menos emparedador das identidades étnico-raciais	Isabela Bastos De Carvalho	Prof. Dr. Alexandre de Carvalho Castro	Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca
8	2014	A magia do contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira: recriando valores	Jorge Luiz Gomes Junior	Prof. Dr. Sergio Luiz de Souza Costa	Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca
9	2013	Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no distrito federal: reflexões curriculares	Francisco Tiago Silva	Prof.ª Dr.ª Livia Freitas Fonseca Borges	UnB – Universidade De Brasília
10	2012	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial	Naiane Rufino Lopes	Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena	UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Geralmente, o trabalho étnico-racial com destaque para os povos afro-brasileiros na escola se restringe ao dia 20 de novembro, data comemorativa sobre a Consciência Negra; já a etnicidade indígena é abordada no Dia dos Povos Indígenas, 19 de abril, numa tentativa de sanar o déficit de material disponibilizado. Muitas vezes, essas ações acontecem de forma equivocada, pois, conforme leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, ele está inserido no

currículo escolar, em todas as áreas de conhecimentos. Assim, deveria de forma literal e aprofundada, compor os materiais didáticos da educação básica, para ser aplicado na práxis escolar, não só em momentos festivos.

A etnicidade negra e indígena não se circunscreve somente a comemorações, mas se apresenta de forma histórica, cultural, diversa e enriquecedora. Há entre nós, enquanto sociedade, e principalmente no contexto escolar, em que não deveriam existir, falsas ideologias e estereótipos racistas, bem como falsos discursos que negam o pertencimento e a identidade da população negra e indígena, o que inviabiliza a justiça social e a promoção dos direitos para todas e todos. A presença de diversos regulamentos sobre as relações étnico-raciais é visível; no entanto, é necessária sua utilização, de maneira formal, designadamente em materiais didáticos propostos no cotidiano estudantil, como forma de defrontação ao racismo e à discriminação racial.

É fundamental pesquisar e analisar o tema para fomentar a discussão e a conscientização de se apresentar um ensino em que a história e a cultura étnico-racial estejam presentes em sala de aula, de forma explícita. Também é importante uma pesquisa aprofundada de como os professores(as) podem levar aos(às) estudantes ferramentas necessárias para se obter consciência da importância cultural e histórica africana, a fim de, ser possível, trabalhar a construção das identidades étnicas, além de se entender de que forma se deve instigar o respeito e a diversidade concomitantemente, sendo necessário materiais didáticos que garantem esse direito. Logo, tratar o assunto em sala de aula com o suporte de materiais é essencial para que o professor-educador conduza o assunto de maneira prática e conscientizadora. As pesquisas apresentadas no quadro 1 guardam aproximação com esta pesquisa, demonstrando o interesse na educação antirracista para a transformação da sociedade. Isso fomenta em nós, ainda mais, a vontade de esquadrihar o tema abordado, porém direcionando-o para os materiais didáticos utilizados em sala de aula – forma essencial para se alcançar estudantes e professores(as).

Desse modo, seguimos a pesquisa baseada nas seguintes problemáticas: os livros didáticos do Ensino Fundamental – anos iniciais exploram a temática étnico-racial em seu conteúdo? Se positivo, de qual forma isso acontece? Se negativo, por que isso não acontece? Quais livros de literatura abordam assuntos relacionados à história e à cultura indígena e afro-brasileira?

Delimitamos o seguinte objetivo geral: analisar materiais didáticos do ensino fundamental – anos iniciais da escola pública do Distrito Federal, tendo em vista a aplicação das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Como objetivos específicos, elencamos:

- i. compreender como é proposta a história, a cultura e as relações étnico raciais nos materiais didáticos para uma educação antirracista;
- ii. pesquisar a educação pública em consonância com as relações étnico raciais nos instrumentos legais e nos instrumentos relativos às políticas públicas no que se refere à história e cultura afro-brasileira e indígena;
- iii. averiguar em materiais didáticos a inclusão ou exclusão da temática étnico-racial.

Para Florestan (1965), uma escola pública deve ser laica, universal e aberta a todos. Nesse sentido, conduziremos a pesquisa numa metodologia marxista para educação, a partir de autores que abordam o tema etnicidade e raça com aspectos voltados ao método, no contexto escolar do ensino público da rede do Distrito Federal, propriamente no CEF 418 de Santa Maria (DF), onde sou professora efetiva e a partir da vivência tanto com a comunidade escolar, bem como um atento contato com os materiais didáticos disponibilizados a nós professores(as). Portanto, busco investigar qual a importância dada às relações étnico-raciais no ambiente escolar, a partir de materiais didáticos.

De maneira geral, organizamos esta dissertação em seis capítulos, contando com estas considerações iniciais. No segundo capítulo, tratamos da educação antirracista e seus reflexos sobre a história afro-brasileira e indígena, focalizando a interculturalidade e a democracia racial, a epistemologia freiriana, dialética e libertação, a escola e as diretrizes/leis que contribuem para uma educação baseada na diversidade. No terceiro, focalizamos os materiais didáticos e a educação étnico-racial. No quarto, delimitamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa que se configura como exploratória qualitativa, contemplando os quadros para análise sobre os livros PNLD 2019 a 2022, do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, o quadro para a análise – materiais didáticos – livros de literatura infantil – PNAIC – alfabetização na idade certa (2014). No quinto, juntamente com a metodologia, buscou-se a consciência e a importância da presença étnico-racial nos materiais didáticos escolares, não tendo como pretensão as práticas pedagógicas no campo de pesquisa ou somente se ater ao campo das terminologias. O procedimento metodológico utilizado foi a análise de conteúdo, a partir de uma aproximação marxista baseada num movimento de pensamento materialista sobre a realidade apresentada, num âmbito de pesquisa exploratória e qualitativa para a análise. Analisamos e discutimos o resultado, representando-se as seguintes categorias: fragilidade, diversidade, representação e etnicidade, com o intuito de organizar a investigação apresentada para uma melhor compreensão dos resultados, de modo que essas categorias demonstram nos materiais analisados a exposição da temática étnico-racial e como ela é figurada ou é silenciada, numa perspectiva de trajetórias, cultura, tradições e representações, influenciando ou não em uma

educação antirracista. Ainda nesse capítulo, identificamos o balanço escrito dos livros didáticos, compreendendo as categorias apresentadas. No sexto, sintetizamos nossas considerações finais, dialogando com as impressões da pesquisa e reflexões posteriores, finalizando com a apresentação de sugestões de referências literárias étnico-raciais para o ensino fundamental – anos iniciais, situada nos apêndices, e, em anexos, as páginas escaneadas dos livros didáticos que apresentam alguma relação com etnicidade.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

É fundamental a sensibilização ao tema para reconhecer a necessidade da desconstrução de estereótipos elencados na história do povo negro e indígena, geralmente balizada nos livros didáticos, imprecisa ou simplesmente tácita. Faz-se necessárias diversas mudanças sejam nos materiais didáticos ou nas idealizações sociais, como a imposição do negro e do indígena de forma errônea, sendo urgente a correção desse devaneio sobre as pessoas negras e os indígenas. Silva (2005) complementa também sobre a desafixação do conceito de feio, ligado à cor do negro, a partir de coisas boas, como café, ébano, jabuticaba, bem como a importância de se evitarem músicas e materiais racistas, ou ainda, reconstruí-los. É preciso requalificar as ilustrações que apontam o negro, por exemplo, como o pobre, com o objetivo de corrigir a ideologia da autorrejeição por ser diferente, além de explicar que o diferente também é bonito.

Entende-se ser de leitura obrigatória os assuntos raciais e de desmistificação de ideologias ultrapassadas, para realizar a práxis de ações sólidas no cotidiano escolar, do mesmo jeito que um direcionamento para a educação antirracista. É indispensável, nesse sentido, estudar os modelos de ações cotidianas para a sala de aula e a reconstrução de objetos nos materiais já adquiridos pela escola. Logo, o professor deve ter um olhar crítico para observar escritos racistas ou silenciamentos, ação essencial à equipe escolar, para então promover de outra forma o trabalho pedagógico e instigar às autoridades a substituição por novos objetos de trabalho.

Nessa lógica, Cavalleiro (2010) empreende que a educação escolar se apresenta como um espaço sociocultural responsável pela disseminação da cultura no qual as práticas educativas, em vários momentos, tornam-se mais discriminatórias do que igualitárias, sendo essencial a afirmação e a revitalização da autoimagem étnica-racial. Assim, o ensino deve ser antirracista, estabelecendo um diálogo com o passado, a partir de pesquisas sobre ancestralidade, culturas e desafios. Dessa maneira, podem ser trabalhadas todas as áreas de conhecimento, de modo interdisciplinar, com práticas pedagógicas, criativas e qualitativas.

Na mesma concepção, Santos (2013) nos remete à incumbência escolar, que nesse caso deveria ser o espaço de promoção das capacidades, e ainda critica a forma engessada social que tem por objetivo excluir os indivíduos. Dessa forma, afirma que:

[a]o discutirmos certas práticas educativas veiculadas na escola, temos ciência das complexidades que as caracterizam e, portanto, ensejamos ultrapassar qualquer indício de ingenuidade. Estamos a dizer que a instituição escolar, lugar de onde vemos, tem contribuído para alimentar desigualdades a partir das diferenças. (SANTOS, 2013, p. 17).

Na perspectiva de Moore (2007), a sociedade brasileira, no que diz respeito ao racismo, se caracteriza bastante pelo silêncio a partir da contação de uma história cheia de mentiras, inverdades e poucos esclarecimentos. O autor relata que, no Brasil, muitas pessoas negam a existência do racismo e renegam toda a pesquisa voltada ao assunto. Para ele, o racismo retira da humanidade a sensibilidade do sofrimento alheio, encaminhando-o à banalização.

Assim, uma das maiores problemáticas da humanidade e de suas ciências é o surgimento do racismo, seguido pela questão da raça, reconhecendo-o como um assunto interligado à construção da história dos povos. Foram momentos verdadeiros e cruéis, foram fatos complexos e períodos sombrios, justificados basicamente pela construção do país, que ocorreram na história e são esquecidos ou banalizados tão facilmente como se não existissem, enquanto deveriam ser reparados com urgência.

Conseqüentemente, para Silva (2010), o problema grave humano é a negação dos seus cidadãos menos afortunados: de tão naturalizada, a discriminação não é percebida, por isso é preciso não negar o passado. A escravidão é uma faceta odiosa da história do homem, na qual o Brasil foi mais vítima do colonialismo europeu. Com esse embasamento, entendemos ser necessária também a presença de políticas públicas para a população negra e indígena, em virtude da viabilização da educação, do trabalho e da participação no poder, para encaminhar essas pessoas que foram cruelmente alienadas ao avanço conceitual e metodológico e o atendimento à diversidade étnica, de modo que haja formulação de programas, de projetos e de materiais didáticos utilizados no ambiente escolar para a valorização desses indivíduos.

Para isso, é primordial conhecermos a verdadeira história afrodescendente e indígena, tendo em vista os seus primórdios. M'Bow (2010) defende que a verdadeira história da África foi escondida, tornando os africanos um povo nulo de história, negando a habilidade de criadores de uma cultura própria, desde a colonização. Essa cultura representa os negros como inferiores e os colonizadores como superiores, tornando os povos negros desprezíveis e cada vez mais estereotipados e rebaixados. Dessa forma, foram direcionados a uma revolução de luta contra a dupla servidão econômica e psicológica.

De acordo com Santos (2010, p. 193), o acontecimento histórico considerado a virada antropológica acontece exatamente relacionado à cultura, nas décadas de 1970 e 1980, época em que a África tentava se libertar das Américas. De fato, foi possível investigar objetos

disponíveis às pesquisas. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o povo africano sentiu a profunda necessidade de restaurar a própria história para a ressignificação dos seus povos. Com isso, especialistas se reuniram para o estudo metodológico e teórico a fim de restabelecer os fatos, tendo como base também a pesquisa de campo para a comprovação da participação do povo negro em todo o âmbito da cultura: valores, identidade, revoluções tecnológicas, educação e política. Revela-se, assim, que houve diversos esforços do povo africano para o alcance da independência, de contribuições sociais ao desenvolvimento dos seus povos.

Ajayi (2010) relata que a Europa sempre teve um interesse explícito pela África, tanto nas relações econômicas quanto na vida social de seus povos e considerava sua presença como condição para a evolução técnica, cultural e moral daquele continente. Em contraponto, eram os europeus os responsáveis pelo subdesenvolvimento dos povos africanos. Com o passar do tempo, ao se abrir cada vez mais ao tráfico de escravizados(as) como ponto crucial de economia do mundo capitalista de meados de 1450, os europeus associaram a mão-de-obra dos escravizados como serviço de produção, considerada na época, um negócio de luxo. Nesse sentido, durante tantas transformações e mudanças, os africanos demonstraram suas capacidades de adaptação a um novo ambiente, demonstrando iniciativa e diversas realizações de cunho político, social, intelectual e econômico, resistindo sempre ao domínio colonialista.

Nesse mesmo aspecto, Boahen (2010) relata que as primeiras décadas do século XIX trouxeram diversas mudanças, resultando numa África moderna, tanto na economia quanto na abolição do tráfico escravista, dando início à migração da população e ao surgimento de novas nações e novos sistemas políticos. Ao mesmo tempo, inicia-se a missão missionária, com o idealismo antiescravocrata, contribuindo para a formação dos africanos, a partir da construção de escolas, bem como os auxiliando no comércio, vistos muitas vezes como colonizadores. Como a nova fé propagada ia de encontro à fé dos ancestrais africanos, dá-se início ao pluralismo religioso e à rivalidade entre os povos.

Knight (2010), por sua vez, relata que a imigração dos africanos ao Oriente Médio, Europa e Américas representa um grande marco na história da África, dentre estes, professores(as), comerciantes, intelectuais e peregrinos, os quais desempenharam um forte papel de desenvolvimento nas sociedades para as quais migraram, por terem se tornado líderes e interagido sua cultura com a atual estabelecida. Além disso, contribuíram para a construção de novas cidades e para a evolução das civilizações, relacionando-se com o outro, muitas vezes por meio de casamentos inter-raciais. Observa-se que, com a entrada dos africanos na Europa, abriu-se um caminho para o fim da escravidão em todo o mundo.

Ainda com base no autor citado anteriormente, entende-se que o Brasil, considerado o país que mais importou africanos, foi o último a abolir a escravidão; aproveitou ferozmente a mão-de-obra negra, explorando esse povo sombriamente, à medida que se desenvolvia continuamente, sobretudo na agricultura e relações comerciais. Importante ressaltar que após a abolição da escravatura, nada muda de fato: algumas situações degradantes eram impostas, como a mudança da nomeação num sentido representativo, como da atribuição de negro para mulato ou de mulato para branco, dependendo da quantidade de dinheiro envolvida, o que modificou a condição social no momento de sua liberdade, facilitando ou dificultando a condição social.

Durante a abolição da escravatura, o povo negro, abandonado à própria sorte, continuou se adaptando e fazendo arte, cultura, história com toda a criatividade envolvida, construindo novas sociedades; um povo que nem sempre foi aceito e reconhecido como deve. O Quilombo dos Palmares é uma referência disso, local em que surge uma comunidade de luta no Nordeste brasileiro, identificando a fibra e a força para alcançar a liberdade verdadeira.

Knight (2010) relata que, durante e após a abolição da escravatura, surge um momento crucial a ser lembrado: a discriminação e exclusão social da população negra, caracterizado por um movimento, apesar de legalizado, que tornou a situação ainda mais difícil para a integração do negro, pois apoia o racismo claramente.

Em vista disso, perfaz que os acontecimentos expostos foram uma experiência indecorosa para o povo africano, levado do seu ambiente natal para terras estranhas, aprisionados e obrigados à servidão. Entretanto, foram considerados heróis da própria história, pois tiveram complacência, criatividade e inteligência para se livrar da situação macabra imposta: guerrearam, trabalharam e conquistaram diversos espaços em todas as nações. Até hoje, continuam contribuindo em todas as esferas, inclusive em lugares que se aproveitaram de seu trabalho árduo, cuja cultura e cuja história de força é mantida até a contemporaneidade.

De outro modo, para Moura (1988), os preconceitos em relação ao negro no Brasil, que caminham academicamente com a história, mostram que o racismo ainda está latente na mentalidade brasileira. É difícil compreender por que o tráfico de escravizados(as) era autorizado pela justiça, pela igreja e pela política. A partir disso, compreendemos que o ser negro é basicamente considerado base etnográfica e religiosa, com a forte história de escravizado, referenciando-se mais a importância da contribuição necessária dessa faceta escravocrata do que a realidade escabrosa e as lutas de resistências, bem como as contribuições à construção do país.

Por meio das concepções de Moura (1988), observa-se certo controle presente na escravização, ou seja, é usada para deixar o negro no lugar dele, reprimido e oprimido; qualquer ação era considerada rebeldia e irracional. O negro, depois do fim da escravidão, foi liberto sem condições, sem meios de sobrevivência. A justiça se configurava na prisão de rebeldes e desabrigados, formando, assim, a população carcerária da época, que, assim como hoje, era majoritariamente negra.

Para o referido autor, o pensamento de continuar dominando os negros perpetuou o racismo, dando voz aos racistas que se destacavam na escrita. Depois, houve uma fase em que o tolerável era relacionado ao branco, e o que era inadmissível ao negro. Assim, a estratégia para disseminar estereótipos racistas foi iniciar pela educação das crianças. Assim, utilizaram as ficções e os personagens heróis de cor branca nas literaturas infantis para potencializar a negação do negro, colocando-o como humilhado e inferiorizado e aos povos indígenas a romantização da história para se oporem ao negro e reforçarem a colonização que tornaria enigmático suscitar a ruptura do pensamento racista. O que nos restaria para o enfrentamento das consequências da colonização e do racismo?

Diante dessa crítica, Kilomba (2019) relata que, quando se procura romper com as consequências da colonização, o simples ato de escrever é uma forma de o sujeito se tornar legitimado. A autora escreve sobre mulheres negras em suas mais difíceis realidades biográficas, demonstrando o racismo vivenciado cotidianamente, no qual a pele negra, além de ser negligenciada, é também considerada exótica, apresentando que o colonialismo ainda não foi banido. Acredita-se que, em nós, colocaram uma máscara de silenciamento, a qual durante a escravidão era material, concreta, usada para evitar a alimentação nos horários de trabalho, tal como evitar a fala, a denúncia e a comunicação. A pensadora configura o poder violento do branco sobre o negro, como se este último devesse ser controlado para não agir erroneamente; era, certamente, alguém muito inferior e perigoso aos seus dominadores.

Diante do exposto, observamos que, depois do silenciamento, tratam-se os negros hostilmente, como pessoas fadadas à marginalização, quando se espera qualquer atitude que venha culpá-los por algo que, na maioria das vezes, sequer pensaram em praticar. Com essa representação, Kilomba (2019) nos provoca, utilizando a representação dos povos negros, alienados e negados todos os dias ante a sociedade, mesmo após a diáspora e o fim da escravidão – momentos que lhes trazem dor e traumas.

A partir dessas situações severas, surge a celeridade de utilizar o espaço escolar e os materiais didáticos proporcionados como canal e lugar de diálogos sobre essa questão, a fim de se elucidar a busca pela igualdade, pela libertação e pela emancipação humana e diminuir as

consequências negativas adquiridas ao longo do tempo, como a ideia de que a branquitude é mais bela ou mais digna dos melhores lugares, e aquele que for diferente é alienado e odiado como forma de apagamento histórico ou alienação religiosa/cultural.

Eu fui odiado, desprezado, detestado, não pela vizinha do outro lado da rua ou pelo meu primo por parte de mãe, mas por uma raça inteira. Eu competi contra algo irracional. Os psicanalistas dizem que nada é mais traumatizante para a criança do que estes encontros com o que é racional. Eu diria pessoalmente para o homem cuja arma é a razão, não há nada mais neurótico do que o contato com o irracional. (FRANTZ FANON, 1967, p. 118 apud KILOMBA, 2019, p. 40).

Esse desprezo, o medo que o branco possui do negro, torna este como a personificação do indesejável, estabelecendo-lhe uma forma de opressão, o que explica a negação da reparação histórica a partir de políticas públicas ou ações afirmativas. Culpa-se o povo negro de requerer um direito fundamental que não lhe pertence, o que aumenta os traumas e a desvalorização de sua história e cultura. Kilomba (2019) afirma que:

Reparação, então, significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios. (p. 46).

Exercitamos, assim, o pensamento crítico de Kilomba, por meio da situação apresentada por estudantes negras e brancas em sala de aula: quando perguntas a respeito da história negra foram feitas, as brancas ficaram em silêncio, pois só as negras sabiam as respostas. Nesse sentido, estende-se a reflexão: qual o conhecimento privilegiado que todos deveriam saber? Kilomba (2019, p. 51) segue: “Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?”. Além disso, a autora cita a importância que dão ao trabalho sobre o racismo, reconhecendo-o na academia como interessante, embora não seja visto como conhecimento formal, com base científica.

Nesse contexto, entende-se a necessidade de se trabalhar com a práxis materialista, informando sempre os acontecimentos verídicos da colonização e descolonização, bem como as leis e os decretos que configuram tanto a obrigatoriedade do ensino que se direciona ao antirracismo quanto o reconhecimento da criminalização do racismo.

Quando eles/elas falam é científico, quando nós falamos é acientífico; universal/específico; objetivo/subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; elas/eles têm fatos; nós temos opiniões; elas/eles têm conhecimento; nós temos experiências. (KILOMBA, 2019, p. 52).

As categorias apontadas pela autora demonstram que são utilizadas brutalmente para fortalecer a supremacia branca que tentamos descolonizar nos espaços, principalmente nos educacionais, em que a ciência só é válida se vier das mãos brancas. Caso seja representada a partir de mãos diversas, há de se desacreditar ou desconfiar da veracidade, aceitando da elite branca o que deve ser considerado ou não e colocando em evidência sempre a superioridade de pessoas que estão no lugar correto, já que os negros sempre parecem estar fora do lugar.

Kilomba (2019) retrata também uma experiência abominável quando se colocou como pesquisadora na Academia, apresenta a forma como foi tratada, simplesmente por sua corporeidade; relata que foi convidada a se colocar à margem, foi silenciada e, mesmo assim, recebeu de forma não oficial o título tão esperado, de doutorado, simplesmente para não comparecer de corpo presente. Contudo, decidiu persistir, quando novamente foi envergonhada por ter a pele negra e ser a minoria entre os brancos. Os fatos descritos pela autora nos instigam e nos inquietam, pois existem negros e indígenas que passam por isso todos os dias nos espaços que têm por direitos, mas infelizmente são renegados, principalmente no ambiente escolar.

Outro relato que prova essa concepção a experiência de Kilomba em idade escolar. A autora cita que as crianças negras sempre estavam nos últimos lugares e eram obrigadas a ter os mesmos resultados dos que estavam na frente, os brancos. Além disso, a história e a cultura africana não era estudada, de fato, mas aterrorizada, reforçando os preceitos colonizadores, isso nos faz pensar nas nossas crianças negras. Como estão sendo tratadas no ambiente escolar e na sociedade? Nessa mesma intenção, ao abordar o racismo, Faustino (2020) caminha por um espaço psicanalítico direcionado à saúde mental do negro, que, em hipótese nenhuma deve ser descartada dentre os debates. O autor salienta que o silenciamento sobre as experiências da negritude ocasiona tantos efeitos negativos na população negra, tendo como pressuposto um problema não só dos negros, mas da sociedade como um todo.

Nesse processo de insurgência, há algo interessante acontecendo: uma efervescência de publicações sobre racismo, sobre autores e autoras negras, e isso tem muito a ver com a presença negra nas universidades, que foi possibilitada pelas ações afirmativas nos últimos anos. Não é à toa que a universidade (que sempre foi um espaço da elite, sempre foi um espaço consagrado e poupado pelas elites) agora tem sido tão atacada pelos atuais governantes, pois, de fato, eles sabem que uma parte da população que estava fora começou a entrar e se utilizar desse espaço também como possibilidade de produção de conhecimento insurgente, de construção de outras narrativas. Esse movimento influencia diretamente o mercado editorial, ao impulsionar a ampliação de publicações antirracistas, nas quais se incluem os trabalhos de Frantz Fanon. (FAUSTINO, 2020, p. 34).

Convém-nos, portanto, ressaltar a existência de um pensamento social contribuinte à subsistência de uma raça superior mais capaz ou mais esforçada, o que resulta na ocupação de

melhores cargos, espaços privilegiados, de modo que a branquitude se justifica na aptidão mais elevada que as demais raças. Nesse sentido, desampara a etnicidade e faz com que a diversidade seja destinada ao fracasso, conduzindo a sociedade para um processo menos diverso, mais igualitário sobre a perspectiva de aniquilamento dos menos favorecidos e mais pobres, resultado de uma prática racista e criminosa, além de reforçada continuamente.

Dessa maneira, os espaços públicos, que deveriam ser locais de proteção a toda a sociedade e de ações justas em relação aos transgressores, funcionam como reprodutores de violência, com a visão de homem de verdade somente se este for de cor branca, que nos reporta ao patriarcado: aquele que se contrapõe a tal pensamento é considerado no espaço errado. Aproveitam essa concepção para construir uma doença para a população negra como objetivo de extermínio, colocando-a a sobreviver numa sociedade que lhe nega os direitos humanos.

Com Fanon (2008), alcançamos a compreensão sobre a relação negro-branco, assim como o entendimento de seu narcisismo, sob uma forma psicanalítica, ao mesmo tempo em que se observa a descoberta de como o ser negro se comporta diante da civilização branca. A partir do autor, colocamo-nos num lugar de incômodo, de modo que não se exclua a questão etnicidade, mas que se avance para reflexões sociais voltadas ao ser humano e ao problema acometido a esse, com foco na temporalidade.

Mas, no momento em que esta situação ficou esclarecida, quando foi compreendida, pretende-se que o caso está encerrado... Como então deixar de ouvir novamente, desorganizando o andamento da História, esta voz: “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”. Este é um problema terrível em nossa vida. Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. (FANON, 2008, p. 33).

Dessa maneira, o negro precisa alcançar a liberdade própria, de modo que não seja difícil provar a igualdade entre o negro e o branco. Porém, com destaque para a libertação dos indivíduos da subordinação a eles imposta desde o período da colonização até a contemporaneidade, a fim de acabar com os estereótipos de que ser branco é sinônimo de beleza e riqueza, enquanto ser negro ou de cor diferente é nocivo. Observa-se que, quando o negro se autodescobre, momento em que se percebe como um objeto num mundo colonizador de enfrentamentos e lutas, onde não encontra referências, seja nos documentos históricos ou materiais didáticos, inicia-se então a busca de sentido. Desse modo, ainda observa uma sociedade que, a todo custo, tenta branqueá-lo para então civilizá-lo.

Fanon (2008) justifica o não reconhecimento da cor pela utilização de jargões que subalternizam cada vez mais essa parte da sociedade, como: ‘você não é negro, é excessivamente moreno’. Isso leva o indivíduo a pensar que reconhecer a si mesmo é se autodeterminar furioso e desumano. A partir dessa concepção, qual ser humano gostaria de ser negro? Nessa perspectiva é difícil possuir tal interesse. Assim:

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON, 2008, p. 106).

A partir do exposto, logo observamos a importância de resgarmos a decisão de lutar, mesmo em meio à rejeição e ao ódio branco e etnocêntrico, a partir da consciência de que ser de outra etnia ou cor não torna alguém menos bonito ou menos inteligente do que uma pessoa branca. Compreende-se, portanto, o direito de ser reconhecido como pessoa humana, com nome e identidade própria.

A dialética que introduz a necessidade de um ponto de apoio para a minha liberdade expulsa-me de mim próprio. Ela rompe minha posição irrefletida. Sempre em termos de consciência, a consciência negra é imanente a si própria. Não sou uma potencialidade de algo, sou plenamente o que sou. Não tenho de recorrer ao universal. No meu peito nenhuma probabilidade tem lugar. Minha consciência negra não se assume como a falta de algo. Ela é. Ela é aderente a si própria. (FANON, 2008, p. 122).

Nessa concepção, destaca-se que o sentimento constante, seja do negro ou de qualquer outra etnia diferente, é de inexistência, levando-os a sentirem-se miseráveis e entenderem obrigatoriamente que ser branco é uma virtude, sendo considerado o criminoso ou o ser que carrega um acidente no próprio corpo, como se fosse uma deficiência. Esse sentimento resulta numa construção de identidade sempre negativa para o negro e/ou indígena, os quais se sentem obrigados a se alienarem na sociedade de classes para evitar mais constrangimentos.

Para Telles, a história brasileira é infelizmente contada de um ponto de vista etnocêntrico, predominando, assim, o etnocídio. Se a história tivesse sido escrita por uma ótica indígena, verdadeiros donos do Brasil, saberíamos a verdadeira história dos bandeirantes, infelizmente eternizados como homens de bem, mas que faziam parte de uma política de morte dos povos oprimidos naquela época histórica. Sendo assim, destaca a escrita didática a partir

dos colonizadores para ensinar a própria versão histórica aos seus descendentes, resultando numa história doentia e mentirosa que reflete até hoje.

Compreende-se, a partir disso, que a questão indígena atual é relacionada à questão negra por esses dois fazerem parte da subalternização causada pelo capitalismo, etnocentrismo e colonialismo, que refletem de forma óbvia na educação e nos materiais didáticos disponíveis. Nesse sentido, Almeida (1987, p. 14) critica:

Não é preciso insistir no papel da educação escolar na formação da imagem que uma sociedade faz de si mesma, de sua história e de sua diversidade interna. O problema aqui é simples: essa autoimagem, tal como é veiculada nos livros oficialmente destinados à infância e voltados para a descrição da sociedade e para a afirmação de valores básicos, é livre de racismo?

De outro modo, Telles (1987) nos apresenta um novo cenário brasileiro, em sua maioria composto por indígenas, diferente da história etnocêntrica propagada. Os colonizadores chegaram expropriando as terras para conseguir desorganizar os nativos que passavam a significar ameaças aos brancos. A autora comenta que a configuração da expressão descoberta do Brasil gira em torno da desvalorização dos povos tradicionais que aqui já viviam, destacando a consideração de superioridade dos colonos sobre os indígenas. Ademais, enfatiza que essa expressão nos leva ao pensamento de que antes da chegada dos colonos, a história do Brasil ainda não existia, negando, assim, a existência de uma parte enorme humana, inferiorizando os verdadeiros primeiros habitantes do Brasil, numa agressão de modo a desqualificar o indígena utilizando a própria cultura e história indígena como justificativa.

Hohlfeldt (1987) investiga a construção de raciocínio sobre a carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão que acompanhou Pedro Álvares Cabral. A partir da carta, é possível conhecer as primeiras impressões dos colonos sobre os indígenas. “A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos (sic). Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam nenhuma coisa cobrir nem mostrar suas vergonhas...” (HOHLFELDT, 1987, p. 91).

A partir disso, todos os viajantes passaram a conhecer os povos brasileiros indígenas e a criarem uma idealização sob essas narrativas vagas e ignorantes, sendo vistos ainda como bons selvagens, aumentando o interesse pela invasão do país. Diante do exposto, Silva (1987) sobreleva que é preciso respeitar a diferença e estabelecer medidas para consertar esses acontecimentos passados:

O primeiro passo para a construção de um relacionamento adequado com os povos indígenas é a obtenção de informações corretas, não deturpadas, sobre o seu modo de vida. Nesse sentido, a primeira lição é a seguinte: o índio brasileiro não existe. Como? Que loucura é essa? perguntamos logo. Eu explico: costumamos pensar nas sociedades indígenas no Brasil como se fossem um todo homogêneo. Na verdade, há mais de cem línguas faladas no país hoje. E são mais de cento e setenta povos indígenas. Cada um com seu próprio estilo de vida, sua maneira de organizar suas relações com a natureza e as visões de mundo, com seus mitos, seus rituais, sua cosmologia. Há povos caçadores e coletores, há povos agricultores e pescadores. Há sociedades organizadas em aldeias muito numerosas; há povos que vivem em grupos pequenos... os modos de adaptação ecológica são variados, assim como as experiências históricas de cada povo são únicas. (SILVA, 1987, p. 137).

Na mesma proporção que os afro-brasileiros, identifica-se que os indígenas também merecem reparação histórica e cultural, a fim de serem respeitadas as suas diversidades e conhecidas as suas contribuições para a manutenção da vida tanto ambiental como humana. Precisamos, contudo, rever as problemáticas que a sociedade europeia trouxe para a vida indígena e que são reforçadas pela sociedade atual, a qual possui uma visão ou romantizada ou racista/preconceituosa para com esses povos. Indispensável uma nova postura social, política e educadora sobre esses fatos esclarecedores.

Ainda com Silva (1987), compreendemos que em substituição da má construção de quem são realmente os povos indígenas, deve-se abordar nos livros didáticos a riqueza que essas comunidades nos apresentam; os modos que encontram para sobreviverem das mais diversificadas formas, enfatizando a diversidade, a boa relação coletiva em relação a terra e ao trabalho; às regras de circulação, generosidade e capacidade de viver em sociedade; as técnicas para fazer artefatos; a facilidade de aprendizagem; a organização e capacidade de há séculos manterem as tradições e os rituais dos seus antepassados.

Nos últimos tempos, os indígenas têm se apresentado progressivamente às sociedades, impondo seus direitos, conquistando e retomando os mesmos que deveriam ser garantidos constitucionalmente. Muitos deles já se apresentam nas cidades, na política e na educação, porém, lamentavelmente, a sociedade tenta invalidar as suas maneiras de se fazerem ouvidos, sendo perseguidos, exterminados e desapropriados das próprias terras. Nesse processo, é preciso reescrever a história brasileira formalmente e realinhar a solução para uma vida digna a esses povos.

Munduruku (2013) instiga a reflexão sobre a imagem dos indígenas nos livros didáticos, uma imagem que na verdade foi construída com o passar dos tempos, a partir de definições que descaracterizam essa etnia. Destaca, assim, os interesses econômicos em manter essa imagem deturpada dos indígenas, distorcendo – os, trazendo-os sempre como moradores das matas, vivendo nus, cultuando muitos deuses; configurando um estereótipo de vida histórica e cultural,

considerado pelo autor como um ato discriminatório. Por fim, retrata a importância que a escola possui numa nova construção de imagem dos povos indígenas, num modelo positivo e não mais negativo.

Grosso modo, aprendemos nos livros didáticos que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja, apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita negando, portanto seus traços culturais. Isso induziria o educando a considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não se apresentavam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia. (MUNDURUKU, 2013, p. 23).

Munduruku (2013) menciona muito bem sobre a expressão já citada aqui: descobrimento do Brasil, como uma expressão de negação dos povos tradicionais indígenas. Ao se acreditar nessa falácia, a qual se mantém em alguns materiais didáticos e tem data de comemoração (500 anos do Brasil, por exemplo), nega-se toda a história indígena e prevalece o mesmo erro de anos atrás, contribuindo para um futuro silenciador e mantenedor da colonização como algo bom para as terras brasileiras.

O autor retrata ainda que essa expressão substancia muitas faces encobertas, como a não necessidade dos materiais explicarem o etnocídio que os portugueses praticaram. A desvalorização da história indígena apresenta uma comodidade em caracterizar os indígenas como pessoas ferozes e considerá-los inimigos. A partir disso, facilita negar a resistência dos povos para a existência, inferioriza, cria sentimentos de medo e um olhar exótico sobre os indígenas pelos estudantes, legitimando a crueldade dos colonizadores como justificativa de uma civilização inventada para ser vista como solidária.

Compreende-se que mesmo essa ideia tendo vigorado por bastante tempo, os livros didáticos vêm sendo modificados com novas estruturas, o que já caracteriza um avanço substancial, mas ainda não é suficiente, necessitando da observação dos responsáveis e professores(as) sobre as aprendizagens cotidianas na escola.

2.1 INTERCULTURALIDADE E DEMOCRACIA RACIAL: EPISTEMOLOGIA FREIRIANA, DIALÉTICA E LIBERTAÇÃO

Freire (2013), um educador popular, causa desconforto em indivíduos intolerantes e racistas, justamente por ter uma vida baseada na luta dialética para a liberdade e contra a opressão dos marginalizados, promovendo consciência nas classes proletárias, alienadas,

incluindo negros e pobres, a fim de construir o conhecimento e lutar para garantir a democracia racial.

Nesse contexto, Becker (2010) compreende que o parecer sobre o conhecimento nas discussões de Paulo Freire é reconhecido como uma epistemologia, mesmo não transparecendo interesse específico em se construir ciência. Segundo o autor, Freire forma o seu conhecimento a partir de intensa relação com o exterior, de acordo com a cultura e o indivíduo, construindo-se e auxiliando também na construção dos outros, com foco em uma base epistemológica interacionista e construtivista. Assim, apreendemos que a consciência é construída e reconstruída, à medida que o próprio homem se descobre como aquele que tem a capacidade de fazer e transformar. A partir disso, é necessário que o ser humano compreenda a importância da práxis para a própria reflexão de seus atos e sobre a realidade vivenciada.

Caron (2010) observa Freire e o compreende como um militante esquerdista, com pensamentos marxistas voltados à libertação dos oprimidos, cujos escritos são referenciais para uma educação socialista. “No que tange à esfera acadêmica, a obra de Freire tornou-se um importante referencial metodológico de resistência política e construção teórica da esquerda educacional socialista” (CARON, 2010, p. 426). Assim:

Somente pessoas podem dar unidade e sentido ao mundo e suas representações conferindo-lhes coerência. Freire permitiu-se viajar por muitos campos e paragens, numa peregrinação errática (V. Andarilhagem), na esperança de trazer sentido ao caos e certa unidade à multiplicidade. (CARON, 2010, p. 311).

A partir de Passos (2010), entendemos que Freire estabelece uma discussão e relação entre diversas teorias para dialogar com as diferentes vertentes, mas sempre está interligado à dialética, não se prendendo a um certo método para fazer a educação acontecer. Preferia articular diversos conhecimentos para se sentir livre e aberto às inovações.

Paulo Freire (2002) pensava, escrevia e fazia uma educação voltada à classe oprimida da sociedade, de modo que homens e mulheres viessem a ter atitudes humanas ao seu próximo. Romão e Gadotti (2012) pesquisaram as obras freirianas e ressaltam que o educador entendia o papel do ser humano na sociedade como ser revolucionário e não seres com poderes sobrenaturais, relacionando o povo e as diferenças para que realmente acontecesse a revolução. Além disso, argumenta que o fator principal é a educação como transformadora dos indivíduos.

Concebemos que Freire (2002) acreditava que a classe dominada é a causa para a transformação social, a partir do fim da sociedade de classes e da descolonização consciente, promovendo também uma revolução cultural, observando uma concepção marxista.

A revolução só é possível com o povo se tornando sujeito consciente da transformação; portanto, ele deve “comparecer” à história como ator (no sentido da ação) pensante e livre. Para tanto, a educação libertadora é um instrumento importante para que possam emergir sujeitos com estas faculdades. Desnecessário ressaltar as aproximações e as convergências de Paulo Freire e Amílcar Cabral a este respeito. (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 37).

Romão e Gadotti (2012) reconhecem que Freire tem suas obras inteiramente conectadas ao materialismo histórico-dialético, por meio do qual sempre observava o mundo de forma crítica para a superação da hierarquia dominante e o alcance gradual da libertação. Para tal, é necessário superar toda a educação bancária e utilizar estratégias voltadas à emancipação dos estudantes. Os autores afirmam que o filósofo:

[...] se propõe a fazer a distinção entre “ação cultural” e “revolução cultural” como dois momentos distintos do processo revolucionário. Primeiramente ele afirma que, enquanto a ação cultural se realiza em oposição às classes dominantes, a revolução cultural já se dá com a revolução no poder. Ou seja, enquanto a ação cultural para a libertação conta com a desvantagem da existência de uma cultura dominante concreta, a revolução cultural já se apresenta em um contexto mais favorável, no qual o combate que se trava é com a cultura dominante introjetada na visão de mundo das classes antes oprimidas. (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 42).

De acordo com os autores, Paulo Freire ajudou a África a estruturar uma educação pós-colonial, partindo da busca do conhecimento da cultura africana na práxis; foi onde construiu a teoria emancipadora da educação. O filósofo trabalhava com a alfabetização e a pós-alfabetização, não somente para a aprendizagem da leitura e escrita, mas também para a formação de um pensamento crítico, o que nos leva a considerar que Freire abordou as questões étnico-raciais para a libertação humana na sua integralidade.

Freire (2002) propunha uma pedagogia politizadora do indivíduo com o objetivo de alcançar a conscientização na área de educação. Após suas experiências africanas, repensou ideias e construiu um raciocínio voltado ao que chamou de produtivo e pedagógico, em que os dois tipos de trabalho (manual e intelectual) nunca poderiam ser dissociados. Desse modo, adquiriu grande aprendizado para erguer a concepção de libertação, conduzindo-se a partir da prática num sistema de economia totalmente desumano. Suas experiências com pessoas moradoras de periferias e locais rurais promoveram uma educação para a emancipação, tendo em vista que sua jornada na África serviu como base para a própria teoria com características marxistas para se entender as causas sociais mais abrangentes e a transformação de consciências e histórias.

Captamos que o educador adquiriu uma importante vivência na África, visto que pôde reestruturar a sua pedagogia pensada, rompendo com o ensino elitizador da educação,

delineando novos ângulos fundamentados na produção trabalhista, gestão democrática e participação política.

Nas palavras de Romão e Gadotti (2012):

Esses e outros países, em processo de descolonização e reconstrução nacional, tinham por base de suas políticas o princípio da autodeterminação, uma filosofia política baseada no resgate da autoconfiança (*self-reliance*) e na valorização da sua cultura e da sua história. Sobre uma dessas experiências, a de Guiné-Bissau, Paulo Freire escreveu uma das suas obras mais importantes: “Cartas à Guiné-Bissau” (Freire, 1977). Na busca de um novo aprendizado, ele procurou entender a cultura africana pelo contato direto com o seu povo e com seus intelectuais. (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 56).

Nesse momento, Freire descobriu que carregava muito mais do povo africano dentro de sua consciência. Durante a viagem, ele reconheceu sua própria identidade, alterando não só suas ponderações sobre a vida, mas também sobre suas estratégias pedagógicas. Ele ecoava-se de um modo revolucionário, salientando geralmente a importância de se desprender dos fatos coloniais do passado e se transpor a uma educação democrática. Em direção ao futuro, seus projetos na África, além do processo alfabetizador, substancializava um ensino insuspeito na libertação colonial.

De maneira coerente, Romão e Gadotti (2012) projetam que o colonizador reconhece o colonizado como inferior e se considera sempre superior, tornando-se sujeito capaz de promover proteção política e cultural ao colonizado. Logo, é essencial a libertação colonial às duas partes, para que seja possível garantir novamente a condição humana para todos.

[O]s colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História. Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. (FREIRE, 1995 apud ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 99).

Romão e Gadotti (2012) são a favor da interculturalidade, porque ela propicia que os vulneráveis socialmente sejam visualizados e seja possível formação de políticas públicas que beneficiem esse povo. Os autores pensam a emancipação como sinônimo de libertação, como direitos de todos os indivíduos, para que possam se desenvolver de tal forma que as mentes e corações das pessoas também sejam descolonizados. Desse modo, embora a educação faça a libertação acontecer e mantenha os seres humanos vivos, precisa ser conquistada

continuamente, em grupos, em união, sendo fundamental que todas as pessoas se apropriem da cultura e garantam os próprios direitos.

Em relação ao uso da interculturalidade para fomentar a discussão na instituição escolar sobre diversidade, Sacavino e Candau (2020) contribuem para combater o racismo. As pensadoras apontam que a decolonialidade está cada vez mais presente desde os anos 2000. Assim, a partir de pesquisas, é importante reconhecer características contribuintes para a “genealogia do pensamento do grupo” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 12), formando uma identidade peculiar, a fim de que surjam filósofos, cientistas, semióticos, linguistas e educadores, em uma base epistemológica americana, a partir de debates, congressos e diversas atividades sociais.

De tal modo, o giro decolonial é utilizado como um movimento resistente em relação à “teoria e prática, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 16). Criado para inovar teoricamente questões sobre a modernidade e colonialidade, utiliza esse giro colonial como forma de resolver as “condições internacionais e as formas de pensamentos” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 16), tendo impacto, até os dias atuais, em relação a pessoas e grupos sociais. Sua elaboração ainda está em andamento e se desenvolve numa perspectiva inter e transdisciplinar, para que compreendamos as diferentes épocas e façamos uma abertura também na inter-relação entre as culturas.

Assim, observa-se que, no Brasil, a perspectiva de decolonialidade se integra em diferentes áreas, envolvendo pesquisas e discussões. As áreas mais integradas são a educação e as ciências sociais, baseando-se num certame educativo, intercultural e crítico. Com isso, apreendemos que a escola é lugar factual para se evocar tais conhecimentos e discussões para o avanço do pensamento de pertencimento do povo negro, de modo que a independência ainda seja superada com o passar dos anos e haja a construção de novos modelos de lidar com a realidade.

Nesse pressuposto, entendemos que a colonialidade advém do modelo capitalista imposto pela classificação étnica como lugar central para se instaurar “uma determinação política, econômica, militar e jurídica” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 14), fortalecendo o poder capital para dominar a sociedade a partir do eurocentrismo e direcionando aos menos favorecidos, para ser possível entender o porquê de desumanizar a colonialidade. Já a diferença epistêmica colonial nos faz pensar a modernidade com certa criticidade e ação pela práxis. Nesse sentido, compreende-se que a decolonialidade está relacionada com os movimentos sociais e com as lutas sociais, ultrapassando o contexto da academia.

A interculturalidade tem crescido bastante, instigando produções e debates, construindo-se em diversos espaços, como na política, sociedade geral e educação, numa perspectiva mais acadêmica. Dessa forma, promove o envolvimento das políticas públicas. Nascida na América Latina, no âmbito da educação, especificamente a indígena, é contemplada também pelos movimentos negros, pois contribuem bastante para a evolução do termo, visto que ultrapassa a educação e alcança a diversidade cultural.

Com a possibilidade de alavancar discursos e produções bibliográficas, acredita-se na transformação da sociedade: a formação de um povo democrático que respeite as diversidades e as novas construções de cada grupo, povo ou comunidade.

Tratando a interculturalidade no âmbito educacional num cunho polissêmico, primeiramente perpassamos por um termo relacional, que integra conceitos de trocas em culturas e indivíduos, como saberes e práticas, de maneira que essas ligações diminuam os conflitos entre as diferentes culturas. Em seguida, Sacavino e Candau (2020) debatem a interculturalidade funcional e crítica de um pressuposto de que esse discurso tem um aspecto que não critica a sociopolítica dos países neoliberais quando presente na fala oficial dos Estados Internacionais. Dessa maneira, a interculturalidade surge com o objetivo de conciliação entre as sociedades, num horizonte funcional, a qual minimiza os conflitos entre as diversidades encontradas nos grupos, por isso não compete com as relações de poder. Por meio da interculturalidade crítica, discutem-se as desigualdades, bem como a diversidade dos grupos, levando a democracia aos indivíduos de diferentes grupos e promovendo afirmação nos subalternizados.

Levando isso em consideração, é fundamental que o diálogo entre as diferenças culturais esteja em predominância, pois são as discussões econômicas, políticas, militares, dentre outras, que preservam o intercâmbio cultural, tendo em vista que as interculturalidades funcional e crítica, apesar de se relacionarem, também se contradizem. Desse modo, a crítica considerada é aquela que representa as diversidades, com o intuito de articular igualdade e diversidade cultural para a democracia.

Ainda, com Sacavino e Candau (2020), compreendemos a interculturalidade como projeto intelectual e político, objetivando construir os saberes e poderes. Desse modo, a decolonialidade radicaliza a educação intercultural crítica, estabelecendo-nos a partir dos sujeitos que tiveram direitos negados numa perspectiva moderna, colonial e hegemônica, e, mesmo assim, sobreviveram de uma forma contra-hegemônica.

Para isso, o papel da interculturalidade crítica é tratar sobre a colonialidade social e escolar, que está num espaço em que se promove a colonialidade e rebaixam o que for

construído de maneira diferente das reproduzidas. “Portanto, é preciso desnaturalizar a colonialidade” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 20) para que haja progresso intercultural em âmbito educacional.

O eurocentrismo e o capitalismo também são muito discutidos na interculturalidade crítica, a qual compreende as colaborações, todavia se demonstra insatisfeita com o conceito de universalidade. É preciso reconhecer e compreender essa realidade de epistemologias recusadas e promover uma nova reconstrução.

O capitalismo brasileiro insere, atualmente, em um novo contexto do capitalismo global, que chamamos de ação direta do capital. O capital monopolizado e transnacionalizado, utiliza todos os mecanismos de pressão e constrangimento, inclusive violentos, para impedir qualquer ação regulatória ou controladora. A ação direta do capital inclui até mesmo a desobediência explícita de normas existentes, utilizando o seu poderio para criar uma situação de facto que transforma a situação de jure em algo sem sentido. (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

A superação do dualismo também é necessária, porque privilegia o “europeu, branco, homem e racional” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 20) e recusa os outros grupos diversos. Logo, a discussão intercultural é capaz de promover o reconhecimento de todos os indivíduos nesse processo sociocultural. As diversas epistemologias são reconhecidas na interculturalidade, a qual não as considera universais. Nesse aspecto, é fundamental compartilhar os conhecimentos para que haja o resultado esperado por meio do diálogo da diversidade e da construção entre as culturas de todos os sujeitos envolvidos na sociedade.

Com base no que já foi discutido, há a necessidade de rever como a educação tem acontecido, de maneira que deve desenvolver plenamente a coletividade, pela emancipação que apresente uma educação voltada aos vulneráveis, não colonizados ou considerados seres inferiores e incapazes, a fim de que sejam reconhecidos como seres humanos injustiçados que merecem o direito de serem reparados de modo histórico, cultural e socialmente.

O processo que move a história não tem sujeito, mas sujeitos em um plural tão vasto que geralmente constituem-se em uma massa. Uma massa pouco uniforme, mas portadoras de identidades específicas no que concerne ao grau de exploração diante do trabalho regido pela forma – mercadoria e das condições materiais de sobrevivência a que são submetidos. Eis que, portanto, a agudização da exploração de uma parcela da massa trabalhadora com base no recorte racial, a opressão de homens contra mulheres e a discriminação de grupos por causa da origem nacional ou do credo religioso são aspectos que não devem deixar de ser avaliados por meio do materialismo histórico, pois constituem elementos da realidade que podem potencialmente promover novos ciclos de desenvolvimento da luta de classes. (DEVUSKY, 2021, p. 17).

A partir dessa concepção, observamos o problema racial brasileiro, cuja sociedade é dividida em classes, com privilégios ligados à cor, o que apresenta uma falsa libertação do negro após o banimento da escravização. Esse é o mito da democracia, na qual a raça declara a alienação somente dos negros, na sociedade civil. Assim, chegamos ao mito da democracia racial.

Fernandes (1965) discute que, na verdade, o que se preservava era o capitalismo e a perpetuação do colonialismo, tornando os negros pessoas encarceradas em massa ou com banimento da garantia de seus direitos. Foram deixados à própria sorte para se adequarem ao sistema patriarcal e capitalista da forma mais cruel possível: de escravizados passaram a ser detentos, bem como a política de extermínio contra os indígenas, objetivando o apagamento histórico e a criminalização de seus rituais e modos de viver.

No Brasil, a medida inicial para por fim ao tráfico de africanos ocorre nas primeiras décadas do século XIX, tendo sua implementação efetiva somente em 1850. A crise do escravismo golpeou fortemente as entranhas desse regime econômico baseado no trabalho compulsório, pois, com o fim do abastecimento de escravos, os senhores não teriam mais meios de garantir por muitos anos a escravidão. Com o fim da escravidão e inserido o trabalho assalariado, a situação se renova, mantendo traços do regime anterior. Todavia, Moura, descreve o modo como, nesse processo complexo e ao mesmo tempo contraditório da passagem da escravidão para o trabalho livre, o negro e logrado socialmente e apresentado, sistematicamente, como sendo incapaz de trabalhar como assalariado. (FARIAS, 2021, p. 42).

A colonialidade promoveu a integração dos negros aos brancos a partir de relacionamentos e posterior nascimento dos conhecidos mestiços, criando, assim, uma nova sociedade em que talvez, agora, o negro seria mais reconhecido por questões de cor de pele mais clara, o negro de alma branca. Essa situação configura ainda mais a distorção da democracia racial, a qual o indivíduo deve ser capaz de romper-se do próprio eu para ser aceito e adquirir poder na sociedade de classes.

2.2 A ESCOLA E AS DIRETRIZES/LEIS QUE CONTRIBUEM PARA UMA EDUCAÇÃO BASEADA NA DIVERSIDADE

A população negra e indígena está num processo de conflito permanente, desde os primórdios até dias atuais, para que seus direitos sejam garantidos tanto na educação, quanto na sociedade. Desse modo, observamos que as políticas públicas brasileiras tiveram avanços para a manutenção dos direitos relacionados à diversidade e às relações étnico raciais; várias leis têm sido criadas para que se garantam condições de vida e respeito.

Averiguamos a valorização da diversidade cultural e a promoção de direitos raciais em muitas leis sancionadas pelo Estado. Entre elas, há a Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008) que altera a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996); o Parecer CNE/CP 3 (BRASIL, 2004a) e Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288 (BRASIL, 2010); todas voltadas a fazer valer o respeito à diversidade étnico-racial.

Destarte, compreende-se que não é suficiente somente a criação de leis, sem descartar sua importância para a ampliação de direitos. No entanto, para que elas valham, é preciso que haja a constatação da prática na rotina da sociedade e da educação brasileira. Portanto, há a necessidade de se criarem mecanismos de ações dessas leis impostas pelas políticas. Com base nas diretrizes e leis que contribuem para uma educação relacionada à diversidade, não é suficiente somente sua produção, mas também o trabalho prático e dialético de cada ponto crucial ao respeito da diversidade na escola com o intuito de promover o diálogo e a reflexão.

Nesse pensamento, Rêses e Rocha (2019) discutem a práxis marxista, para a qual o pensamento de Marx é considerado a mudança para libertação, a qual é preciso compreender, o que é muito complexo nessa sociedade. Essa práxis surge do preceito de que a educação precisa ser outra, libertadora, tanto para o professor como para o aluno. Os autores apontam a preocupação de Karl Marx em educar o educador numa sociedade como a nossa, burguesa e patriarcal. Além disso, citam Feuerbach e a conversão da essência religiosa em essência humana, quando em Karl Marx essa essência não é abstrata nem religiosa, mas algo concreto e dialógico, distante do capitalismo que traz a violência contra os negros. Para os autores, Marx não analisa a sociedade separadamente, mas em sua totalidade, distanciando-se da metafísica com firme crença na prática para a consciência a partir da ação e reflexão e vice-versa, como entendimento da realidade do ser humano na práxis, em que primeiro se observa e depois se pensa sobre a condição.

Enquanto, para Viana (2008), o marxismo contribui com uma classe que se demonstra revolucionária, ou seja, para ele, Marx surge da perspectiva do proletariado, trazendo uma teoria crítica com o método histórico-dialético. Ele faz uma análise do fenômeno de representações cotidianas, as quais reproduzem as características da vida cotidiana e são influenciadas pelos meios de comunicações que os indivíduos vivenciam rotineiramente, podendo gerar uma direção negativa, pois é necessário entender a realidade e não simplificar o que é complexo para se tornar mais fácil, deturpando-a.

Desse modo, percebe-se o pensamento marxista vivo na educação, o que nos leva a entender objetivamente os problemas sociais e étnico-raciais, reavivando a práxis a todo tempo, não somente denunciadora, mas prática: o que fazer para mudar e transformar? A discussão é

intensificada quando aborda a amplitude dessa transformação, à procura de uma sociedade mais justa para todos, não somente para o povo negro, visto que o capitalismo gira em torno de uma retirada de direitos do proletariado, ataques e ameaças em relação à educação, ao transporte e à moradia.

Com base nessa perspectiva, é necessário que caminhemos para o avanço no que diz respeito às políticas públicas voltadas ao atendimento à diversidade de raça, a partir de fundamentações teóricas e respeito, assim como da ação constante no âmbito escolar, a fim de contribuir com a construção de políticas afirmativas que valorizem a população negra e indígena.

A lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003) nasceu para alterar a Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996) e foi aprovada para estabelecer a obrigação de se inserir a “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar. Cabe ressaltar:

Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. §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. §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. §3º (VETADO)". "Art. 79-A. (VETADO)". "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003, p. 01).

Tendo em vista que com a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), factualmente, inicia-se um país em que a conduta sempre foi voltada para a educação superficial e conservadora, como nos indica Tonet (2016), quando a educação se apresenta para o fortalecimento do capital, e os indivíduos se encontram vulnerabilizados pela política de Estado, de maneira que os envolvidos são excluídos e colocados à margem. Nesse sentido, compreendemos que o racismo é um ato que foi permitido ao Brasil durante séculos da história brasileira, perpetuando o sofrimento dos escravizados e dos afrodescendentes até dias atuais com os resquícios da colonização. Em suma, é importante notabilizar ser extremamente importante a legalização de práticas, bem como as políticas norteadas ao tema étnico racial, para que existam possibilidades de se projetarem intervenções regulamentadas, considerando positivamente a diversidade.

Além disso, a Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008, p.01):

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Art. 1o. O art. 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. §1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. §2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR). Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), conduz-nos ao reconhecimento de que temos os direitos limitados. Logo, é necessário que consigamos garanti-los de maneira regulamentada, com o objetivo de fomentar a cobrança e a denúncia de seu não cumprimento. Cavalleiro (2010) argumenta que, desde a Lei Áurea, os direitos dos negros estão limitados, sem solução às problemáticas trazidas pelo longo período colonial e discriminatório; mesmo assim, isso não se concretizou numa barreira ao povo negro para continuar o processo histórico e cultural. Nos dias atuais, as problematizações passadas perduram socialmente, resultados do “regime escravocrata”.

Num interesse parecido, o Estatuto da Igualdade Racial sob Lei n.º 12.288 (BRASIL, 2010) prevê a garantia às pessoas negras do cumprimento da igualdade de oportunidades, defesa de direitos e o combate à intolerância étnico-racial. A saber, na seção II, sobre a Educação étnico-racial consta:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. § 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. § 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra. Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos. Art. 15. O poder

público adotará programas de ação afirmativa. Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção. (BRASIL, 2010,p. 03).

Continuando a discussão, o Parecer CNE/CP 003 (BRASIL, 2004a) tem por objetivo regulamentar a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), modificada pela Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), que trata sobre a obrigatoriedade do ensino afro-brasileiro e indígena nas instituições escolares, em consonância com a LDBEN (BRASIL, 1996), para que os direitos sejam garantidos a todas as pessoas. Ele apresenta alguns princípios fundamentais, como a consciência política e histórica da diversidade, que retrata sobre o direito de ser tratado de forma igualitária, para que se compreenda a formação social a partir de diversas etnias, sendo obrigatória a valorização da história e culturas dos envolvidos, a fim de superar a injustiça e o desprezo aos negros, desestereotipando concepções para o branqueamento.

As ações para o fortalecimento das identidades é uma forma de orientação voltada à identidade e a seu respeito, denegrido por séculos, com vistas à reconstrução da diversidade como algo positivo. Operações educacionais ao combate do racismo visam fornecer base para o trabalho dos docentes: que seja eficiente a se trabalhar em sala de aula a diversidade e as relações étnico-raciais, a fim de valorizar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, inserindo-as também em materiais didáticos.

O Parecer destaca também a visibilidade de datas comemorativas, como 13 de maio, Dia Nacional contra o Racismo; 21 de março, Dia Internacional contra a Discriminação Racial; e 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Não diz respeito somente à escravidão e à tragédia brasileira em si, mas às contribuições do povo negro em relação à historicidade, à cultura, à diáspora e à luta para a libertação, com enfoque nos nomes de negros que trouxeram conhecimento de diversas áreas à construção do país. Portanto, é fundamental que haja a estruturação do trabalho pedagógico e dos dados sobre obstáculos no desenvolvimento das ações sobre relações étnico-raciais, além do investimento para a formação dos(das) professores(as) a fim de que se trabalhe em consonância com a Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), de forma obrigatória.

A Resolução n.º 1 (BRASIL, 2004b, p. 01) traz as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a utilização das relações étnico-racial nas instituições de ensino, a saber:

Art. 2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e

conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. Art. 3º. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Nesse sentido, a escola deveria se configurar como um ambiente acolhedor e direcionado à pluralidade para a legitimação de saberes históricos da população negra e indígena. A partir da apresentação a todos os estudantes sobre os valores culturais e históricos, adquiridos com o passar do tempo para a formação da diversidade discutida na atualidade, pode-se colaborar com uma educação democrática e com políticas de valorização cultural e humana.

Art. 4º. Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. Art. 5º. Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004b, p. 02).

Não podemos nos distanciar da contribuição que o Movimento Negro Brasileiro (MNB) teve e ainda tem para o avanço das relações étnico - raciais. É importante o contato com a escola e o(a) professor(a) e estudante para que possamos adquirir outros conhecimentos e continuar garantindo a democratização dos saberes. Outra questão pertinente se refere à identidade e ao pertencimento do indivíduo como ser humano, que ocorre geralmente com intuito de apoiar uma educação eurocêntrica, pois a educação brasileira atual faz parte de um sistema capitalista e opressor. Portanto, justifica-se a necessidade do resgate da consciência histórica étnica para uma educação justa e igualitária, a partir de estratégias que valorizem a diversidade. Assim,

Art. 6º. Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. Art. 7º. Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004. Art. 8º. Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004, p. 2).

Munanga (2005, p. 17) questiona: “Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os(as) estudantes, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial?”. O autor acredita na educação como instrumento de desconstrução da suposta e imposta inferioridade-superioridade de uma estrutura que permeava e ainda permeia o racismo.

Desta forma, observa-se que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). art.28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.art.32. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.art.35. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996, p. 11).

Desse modo, para que nos tornemos educadores dialéticos que realmente fazem a diferença, é primordial entrarmos nesse embate da política racista, reforçado por séculos, tendo em vista que não há receita pronta para alcançar a justiça racial e social. Somos pilares de um

processo contínuo que, por muito tempo, fora esquecido, mas que agora pode ser transformado e reconhecido a fim de combater o pensamento e a ação racista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento normativo voltado para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais dos(das) estudantes da educação básica, com o objetivo de assegurar os direitos de aprendizagem com base no Plano Nacional de Educação (PNE). Em síntese, o documento se embasa nas seguintes legislações (BRASIL, 2018, p. 19):

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

Sob essa ótica, verifica-se a presença da promoção da educação étnico-racial, porém de forma superficial, não abrangendo a real importância em todo o currículo escolar e em todas as disciplinas da educação básica, em específico nos anos iniciais, que fazem parte desta pesquisa. Mais adiante, verifica-se que, nos anos iniciais, a BNCC pretende ampliar as discussões para a manutenção da saúde e o cuidado do corpo, desenvolvendo o respeito à diversidade étnico-racial. Com maior enfoque, a citação a seguir detalha a importância da temática apresentada nas aprendizagens direcionadas à disciplina de Geografia – 5º ano:

Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). (BRASIL, 2018, p. 361).

Podemos inferir que a BNCC tenta indicar a importância da identificação da sociodiversidade e de culturas diversas (indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e outras comunidades tradicionais) como identificação sociocultural e territorial. Também enfatiza os enfoques políticos, sociais, étnico-raciais e econômicos. Especifica as relações étnico-raciais no ensino da História no 3º ano, caracterizando o outro e a diversidade étnica e social dos diferentes grupos, observando a cultura, o ambiente e os desafios enfrentados. Compreende-se que há diversas legislações que listam as relações étnico-raciais como primordial na educação brasileira e que remetem à obrigação de se respeitar as diferenças dos povos. O que torna complexo é o cumprimento dessas legislações na íntegra, ou seja, muitas vezes ficam na teoria e afastadas da prática, causando sofrimento nos envolvidos (negros e indígenas), tornando a ascensão difícil de ser alcançada. É de extrema importância a existência dessas legislações, contudo só há efeito social positivo se forem garantidas.

3 MATERIAIS DIDÁTICOS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A escola representa o espaço de ação pedagógica para a veiculação e a construção de conhecimentos embasados formalmente. Nessa perspectiva, é notadamente incumbida de fornecer um ensino que valorize a diversidade étnico-racial, abordando cotidianamente propostas para o combate ao racismo estrutural.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – anos iniciais, “[p]ara que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que este Currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo, para tanto, imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola.” (SEEDF, 2014, p. 10). Ademais, o currículo deve compreender um espaço educativo, composto por diversificados materiais didáticos e problematizações para que todas as áreas de conhecimentos sejam contempladas.

Nesse contexto, esse componente curricular permite a relação do estudante com o contexto social por meio da experiência e do entendimento estético, articulados à compreensão histórico-cultural, a fim de compreender a arte como fenômeno humano. Pretende-se assim que as diversas manifestações da arte e da cultura formem um indivíduo plural, capaz de conhecer a história construída pela humanidade, o patrimônio do mundo e de se comunicar de forma criativa e sensível a fim de que se fortaleça laços de identidade. (SEEDF, 2014, p. 15).

Para Xavier, Toledo e Cardoso (2020), os livros didáticos são um subsídio para o docente e também um mecanismo para o exercício social baseado na justiça, tendo como finalidade disponibilizar estudos, conteúdo e atividades pedagógicas e servindo principalmente como direcionador do trabalho dos docentes. É fundamental, portanto, a observação constante dos materiais didáticos para identificar estereótipos e discriminações escritas, tendo como princípios a autoridade de negar qualquer intervenção e materiais que causem desconforto a qualquer etnia, como um todo.

Já para Rocha e Trindade (2010),

[a] escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da autoestima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado. (ROCHA; TRINDADE, 2010, p. 71).

Nesse sentido, é essencial que a escola seja capaz de providenciar “recursos didáticos” que englobem as dimensões multiculturais, pertinentes ao assunto abordado e livres de qualquer alusão ao racismo ou discriminação racial.

De acordo com o Parecer CNE/CP 003 (BRASIL, 2004a):

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004a, p. 8).

Dessa maneira, é fundamental que as instituições escolares sejam promissoras do ensino sobre a diversidade e o respeito étnico-racial, observando acontecimentos de racismo, como o engajamento para a diminuição da discriminação e o preconceito racial a partir de projetos pedagógicos. Tendo em vista que os materiais didáticos devem estar amparados nas regulamentações a serem contribuintes para uma educação que eleve a identidade negra, destacamos que:

[v]árias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei n. 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. (CAVALLEIRO, 2010, p. 37).

Nesse panorama, percebe-se que a educação escolar é um recurso primordial para se combater o racismo e a discriminação racial na sociedade, por meio da qual podemos construir uma sociedade que elimine obstáculos para assegurar os direitos já garantidos por lei. Portanto, a escola é o espaço de reparação e construção de uma nova sociedade (BRASIL, 2003; 2008). Levando isso em consideração, é importante que não mais se silencie diante de injustiças que promovem uma superioridade da branquitude, mas reconhecendo, de fato, o racismo e contribuindo para combater os estereótipos.

Os materiais didáticos fazem parte da escola e podem também ser uma estratégia reparadora, ou seja, escritos que podem abarcar a verdadeira história, tanto indígena quanto afrodescendente. Porém, para isso, é necessário preparar esses materiais para que sejam condizentes com a abordagem de pluralidade cultural e diversidade étnico-racial.

Desse modo, é necessária a

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, 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, 2004b, p. 15).

À vista disso, a instituição escolar deve ser cautelosa em relação a produções e reproduções racistas, referentes tanto às atitudes de estudantes e professores(as), quanto aos materiais didáticos dispostos para uso em sala de aula. É, portanto, obrigação docente e institucional o ensino da História e Cultura Africana e Indígena, sem reforçar estereótipos, sendo dever dos mesmos a edição ou exclusão de qualquer conteúdo qualificado como racista ou discriminatório.

Dessa maneira, intensificamos a urgência da reflexão e do diálogo em se reconstruir as práticas docentes com base num ensino com postura humanizadora, com atividades materiais que incentive a conscientização, a reflexão e a viabilização de um avanço em relação ao ensino antirracista, de um modo completo.

Sendo assim,

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. (GOMES, 2005, p. 150).

Além disso, deve-se observar que não seja trabalhado somente em momentos comemorativos: é preciso que o tema faça parte do cotidiano estudantil, assim como dos livros didáticos e materiais pedagógicos disponibilizados.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido 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 alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Segundo Munanga (2005), é um grande desafio para o professor desinformado lidar com a diversidade étnico-racial, principalmente devido a clichês construídos historicamente. No entanto, devemos nos orientar a partir de uma educação diversa e não eurocêntrica, a qual tem permeado a instituição escolar por séculos.

Finalizando este capítulo, considera-se necessário tornar evidente a todos os estudantes, por meio dos materiais didáticos, principalmente, a importância de se estudar a pluralidade, pois diz respeito à construção da sociedade pela contribuição do povo indígena e do povo negro. Para tanto, é preciso participação docente na constatação e na contribuição da análise de materiais didáticos que propriamente contemplem a temática de diversidade étnica - racial e sejam adequados ao ensino plural. Para dar continuidade, destaca-se ainda a proeminência em utilizar a organização de categorias para a análise dos livros didáticos em questão, de modo a favorecer um entendimento mais evidente dos dados apresentados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa busca a consciência antirracista a partir das contradições, sem nunca negar a luta de classes, por ser um estudo materialista de modo que são imprescindíveis as conexões dialéticas entre educação, etnia/raça e classe, para se trabalhar no ambiente escolar a importância da história e cultura afro-brasileira e indígena, em todos os seus vieses. A pesquisa como metodologia, apresenta-se em aproximação marxista, que tem como princípio o movimento do pensamento materialista dialético.

Dessa forma:

A leitura exploratória pode ser comparada à expedição de reconhecimento que fazem os exploradores de uma região desconhecida. É feita mediante o exame da folha de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé. Também faz parte deste tipo de leitura o estudo da introdução, do prefácio (quando houver), das conclusões e mesmo das orelhas dos livros. Com esses elementos, é possível ter uma visão global da obra, bem como de sua utilidade para a pesquisa. Embora a leitura exploratória anteceda às demais no tempo, isso não significa que exija habilidade em menor nível. Pelo contrário, só é capaz de realizar uma leitura exploratória adequada quem possuir sólidos conhecimentos acerca do assunto tratado. Além do mais, a pesquisa exploratória exige bastante traquejo no manuseio de publicações científicas. Para isso, é necessário que o pesquisador seja capaz de identificar imediatamente a organização interna das obras consultadas. Caso contrário, a leitura exploratória se confundirá com outro tipo de leitura, o que a tornará rigorosamente inútil. (GIL, 2002, p.77-78).

O campo de pesquisa delimitado para este estudo foi o Centro de Ensino Fundamental 418 de Santa Maria do Distrito Federal. A escola foi escolhida para a busca documental dos materiais didáticos proporcionados pela rede de ensino, motivada pela minha vivência de seis anos na instituição.

Participações em diversos momentos pulsaram em minha consciência e me incitaram a ir além da sala de aula, a fim de ressignificar a minha atuação diante da comunidade escolar, na modalidade pública com estudantes, em sua maioria, pobres e/ou negros. a qual tenho experiência e interesse de pesquisa e análise em compreensão destes, os livros didáticos e a literatura para os estudantes da educação básica, propriamente no ensino fundamental – anos iniciais

Assim, o intuito foi investigar as questões étnico-raciais em conformidade com a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, destacando a educação indígena que também está atrelada. Sentimos também a obrigação de abordá-la, pois os indígenas são os verdadeiros donos do Brasil e um dos maiores contribuintes para a construção da nossa história junto aos povos de descendência africana.

Para melhor orientação sobre a pesquisa apresentamos que não é pretensão nossa pesquisar as práticas pedagógicas da escola escolhida, nem nos ater somente a uma discussão terminológica. Pretendemos, em suma, a partir dos objetivos traçados, desenvolver a análise de conteúdo dos materiais didáticos escolares como procedimento metodológico capaz de amparar a pesquisa como um todo e a coleta de dados. Mesmo assim, entendemos a importância de manifestar a espacialidade da instituição e como funcionam as práticas pedagógicas e a relação com os materiais didáticos recebidos para, em seguida, materializar a presente pesquisa.

Somadas às experiências nesse contexto, o contato com os gestores (supervisão e direção local) e a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola proporcionam a seleção de diversas informações, elencadas a seguir.

Localizada na QR 418/518 A/E, conjunto J, lote 01, em Santa Maria (DF), faz parte da Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria com autorização de funcionamento pela portaria n.º 100 de 11 de abril de 2005. Conforme disposto no site do Governo Federal (2021), Santa Maria surgiu em 10 de fevereiro de 1993 e faz parte das regiões administrativas do Distrito Federal a 26 km de Brasília, também conhecida como cidade satélite, que ocupa a área de aproximadamente 211 km², com uma população de em média 120 mil habitantes.

A instituição escola compreende dezesseis salas de aula, laboratório de informática (não está em funcionamento) e biblioteca. A oferta é das seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil – 1.º e 2.º Período – e o Ensino Fundamental, anos iniciais, atendendo aproximadamente 817 famílias, distribuídas em torno de 977 estudantes. No que se refere à quantidade, atende por ano, a média de 45 estudantes no I período da educação infantil, 59 no II período; 176 no primeiro ano, 192 no segundo ano, 169 no terceiro ano, 184 no quarto ano e 152 no quinto ano.

No que envolve a estrutura, possui estas instalações: 16 salas de aula construídas para atender os(as) estudantes; cinco salas de aula adaptadas para sala de aula; uma secretaria; uma sala para a supervisão administrativa e mecanografia, adaptada para esses fins; uma sala para supervisão pedagógica; uma sala para a coordenação; dois depósitos pedagógicos; uma sala para direção; uma sala para professores(as); duas copas; uma sala de vídeo, adaptada para esse fim; uma cozinha; um depósito para gêneros alimentícios; uma sala para o Serviço de Orientação Educacional; um banheiro feminino para professoras; um banheiro masculino para professores; dois banheiros femininos para as alunas; dois banheiros masculinos para os estudantes; dois banheiros para estudantes com deficiência; dois banheiros para servidores; uma sala para servidores; um depósito e sala de vigias; uma sala para leitura; um laboratório de informática; uma sala para reforço escolar; uma sala de recursos (adaptada); uma sala da equipe

de apoio especializado (adaptado); dois banheiros para educação física; dois almoxarifados; uma quadra de esportes coberta; uma sala (adaptada) para atendimento à Educação Infantil, como brinquedoteca; um refeitório; duas guaritas para porteiros.

Já o quadro de pessoal da instituição escolar Maria, no ano de 2021, conta com 45 professores(as) efetivos, dentre estes, uma Diretora, uma Vice-Diretora, uma Supervisora Pedagógica, um Orientador Educacional, dois professores(as) pedagogos(as) na Sala de Recursos, um professor pedagogo e uma psicóloga na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, três coordenadoras para auxílio das atividades docentes no Ensino Regular, seis professoras readaptadas, 15 professores(as) de contrato temporário, 12 servidores efetivos da Carreira de Assistência à Educação, dos quais dois são monitores da Educação Especial. A equipe de Gestão conta com uma Diretora, uma Vice-Diretora, um Chefe de Secretaria; uma Supervisora Pedagógica e um Supervisor Administrativo. A equipe da secretaria escolar conta com um Chefe de Secretaria (Técnico de Gestão Educacional – Secretário Escolar), uma auxiliar (Agente de Gestão Educacional – Limpeza), devidamente habilitados. Na portaria há duas servidoras efetivas (Agente de Gestão Educacional). Os serviços de alimentação escolar e conservação e limpeza são terceirizados, sendo o primeiro com quatro funcionários e o segundo com 13 servidores, os quais se dedicam 40 horas semanais aos serviços que lhes são atribuídos e dois monitores efetivos, os quais prestam serviços no Ensino Especial, nos períodos matutino e vespertino. A quantidade total de servidores soma em média 93 profissionais.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, é comum a reunião da comunidade escolar no dia Letivo Temático para discutir as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas na nossa unidade escolar e para refletir sobre a escola que temos e aquela que queremos. A função social da escola visa à garantia da plena cidadania aos estudantes e comunidade escolar e à construção do conhecimento. A escola possui práticas em consonância ao entendimento e respeito às diferenças, à diversidade e à pluralidade para a formação de uma sociedade igualitária para todos.

A escola compreende que o material escolar e o livro didático são um direito do estudante. Assim, todos os anos, os livros didáticos são entregues ao responsável, de modo que também configura dever do estudante, utilizar os livros didáticos recebidos no cotidiano escolar e conservá-los. Ademais, promove projetos integrados para complementar os materiais didáticos propostos pela Rede de ensino, a saber: Projeto Minha Escola (compreende valores, autoestima, família, convivência, patrimônio); Projeto Bem-estar (trata da saúde, cuidados com o corpo, sexualidade, movimentos, psicomotricidade); Projeto Sou cidadão (trabalha a cidadania, valores, comportamento, direitos e deveres) e Projeto Sou importante.

4.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA QUALITATIVA

A pesquisa exploratória possui natureza qualitativa e acontecerá a partir de averiguação em materiais didáticos, dirigida à pesquisa sobre conteúdos com abordagem étnico-racial, numa interpelação afro-brasileira e indígena, para a verificação de obras que interessem à análise apresentada. Esse tipo de pesquisa:

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 63 apud GIL, 2002, p. 41).

Desse modo, o estudo se orientou numa pesquisa bibliográfica e documental. A-pesquisa de campo se configura como qualitativa. Assim, buscou analisar a realidade a partir da dialética de autores marxistas, bem como por meio de um mapeamento dos materiais didáticos, com base neste roteiro de observação:

- quais os materiais didáticos abordam as relações étnico-raciais?
- quais as disciplinas abordam o tema de relações étnico-raciais nos livros didáticos?
- como o conteúdo é abordado?
- que personagens aparecem? Quem ele(a) representa?
- que raça/cor predomina nas abordagens?
- há evidência de preconceito/discriminação da raça negra?
- é possível observar inclusão da temática étnico-racial ou ela deixou de ser feita?
- quais as identidades abordadas?
- quais as características físicas de raça e classe apresentadas nas pessoas inseridas nos conteúdos didáticos?

Destarte, a pesquisa qualitativa proporcionou uma orientação geral para o estudo das questões étnico-raciais com uma perspectiva de mudança social, conduzindo-nos a uma gama de informações importantes a serem analisadas para a construção de um conhecimento libertador e significativo.

Mais adiante, apresentaremos os quadros que serviram como análise concreta para as discussões. Esses quadros abordam as considerações que procuraram responder o roteiro de observação proposto nesta metodologia, para, posteriormente, obtermos um resultado mais específico e detalhado sobre a pesquisa apresentada.

O quadro a seguir compreende as observações dos livros didáticos de Língua Portuguesa, Coleção Ápis, do Ensino Fundamental – anos iniciais, produzidos pelas autoras: Ana Triconi, Terezinha Bertin e Vera Marchez.

Quadro 2 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa

Coleção Ápis. Ana Triconi. Terezinha Bertin. Vera Marchez
1º ano - Língua Portuguesa: não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta muitas imagens/figuras com pessoas negras. A abordagem indígena é feita a partir de imagens e exposição escrita. Apresenta também o indígena, representado pelo nome: “índio”. Aborda aspectos indígenas a partir da história, características físicas, cultura e família. A temática indígena é observada na temática de oralidade, interpretação de texto e versos, leitura de legendas e produção de texto.
2º ano - Língua Portuguesa: não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Há a representação da pessoa negra a partir de imagens no decorrer dos capítulos. Apresenta a primeira revista de história em quadrinhos (com ênfase étnica) colorida, feita no Brasil – A turma do Pererê, de Ziraldo, com a temática indígena e negra.
3º ano - Língua Portuguesa: há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens com pessoas negras, sendo elas crianças e adultos e um capítulo com abordagem afro. Apresenta o negro e o indígena, bem como questões sobre racismo e respeito. Aborda um autor negro (Joel Rufino dos Santos) e seu texto: <i>O jacaré que comeu a noite</i> . Compreende o negro e o indígena na unidade: Cartaz publicitário. Interpretação de texto e oralidade.
4º ano - Língua Portuguesa: há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta muitas imagens com pessoas negras. Apresenta abordagem afro, a partir de apresentação do texto <i>Tambores africanos</i> , apresentando aspectos culturais do povo negro.
5º ano - Língua Portuguesa: há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens com pessoas negras. Apresenta abordagem indígena, a partir de imagens. Apresenta também em proposta de atividade, o indígena, representado pelo nome: “índio”. Os aspectos afros são abordados em relação à influência da língua, animais, apresentação de contos africanos, histórias contendo personagens negros. A questão indígena é abordada a partir da cultura, rotinas, comportamentos e arte. O conteúdo afro é abordado na unidade Crônica - tecendo saberes. Texto informativo/Tecendo saberes - Elefantes na África e na Índia. Conto de adivinhação - Três mercadorias muito estranhas. Rogério Andrade Barbosa/Outras linguagens – Ilustração e fotografia/ <i>As três moedas de ouro</i> . Rogério Andrade Barbosa. O conteúdo histórico-cultural indígena é abordado na unidade: Reportagem – <i>Vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande/ Assim também aprendo</i> .

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O quadro a seguir compreende as observações dos livros didáticos de Matemática – Coleção Bem Me Quer, do Ensino Fundamental – anos iniciais, formados pelas autoras: Ana Lúcia Bordeaux, Cléa Rubinstein, Elizabeth França, Elizabeth Ogliari e Vânia Miguel.

Quadro 3 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – Matemática

Coleção Bem-me-quer. Ana Lúcia Bordeaux. Cléa Rubinstein. Elizabeth França. Elizabeth Ogliari. Vânia Miguel.
1º ano – Matemática: não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de crianças negras na capa e atividades do livro.
2º ano – Matemática: não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. A pessoa negra é representada a partir de imagens em algumas páginas dos capítulos, bem como em atividades.
3º ano – Matemática: não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras nas atividades do livro. Apresenta uma página com abordagem indígena, fazendo alusão à etnia Tekoa Mboy'ty e a forma geométrica da moradia.
4º ano – Matemática: há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras em atividades dos livros. Aborda a história dos negros escravizados, identificados como “escravos”, apresentando alguns grandes nomes da história, como Dandara, Zumbi, Machado de Assis, Maria Augusta Arruda, e Pelé. Também trabalha com a simetria da arte africana, enaltecendo a cultura. Questão afro abordada na Unidade: Figuras planas e caminhos, tópico: Aprenda mais esta; e simetria, quando apresenta-se a arte com máscara africana.
5º ano – Matemática: Não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras. Traz os grupos indígenas de forma interdisciplinar, como uma pequena fração da população brasileira, desenvolvendo o conteúdo juntamente com tabelas, representando a distribuição da população indígena. É abordada na unidade: Numeração e sistemas de numeração – trabalhando com tabelas/ Aprenda mais esta – curiosidades sobre a vida indígena.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O quadro 4, a seguir, compreende as observações dos livros didáticos de Ciências – Coleção Aprender Juntos, do Ensino Fundamental – anos iniciais, formado pela Organizadora Edições SM.

Quadro 4 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – Ciências

(continua)

Coleção Aprender Juntos. Organizadora Edições SM.
1º ano: Não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta a pessoa negra em diversas situações. Apresenta os indígenas, história e cultura, quanto à comunicação, vida, alimentação e cultura na mata e na cidade. Está presente na temática: Pessoas e lugares.
2º ano: Não apresenta abordagem afro-brasileira no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. A pessoa negra é representada a partir de imagens em algumas páginas dos capítulos. Apresenta conteúdo histórico-cultural indígena quando se trabalha pinturas naturalistas, destacando assim a imagem de pessoas indígenas que vivem na mata.

Quadro 4 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – Ciências

(conclusão)

Coleção Aprender Juntos. Organizadora Edições SM.
3º ano: Não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras. Contém a história, trabalho e cultura indígena, enaltecendo o trabalho e a arte, na unidade Pessoas e lugares.
4º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras. Aborda o assunto afro de forma interdisciplinar, com a representação de espaço de moradia e cultura. Apresenta o calendário da comunidade quilombola Kalunga, na unidade Pessoas e lugares.
5º ano: Não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Aborda a pessoa negra em diversas situações no livro. Apresenta os indígenas destacando a história da etnia, rituais e linguística, também em relação à comunicação, religião e rotinas, na unidade Pessoas e lugares - Astronomia Tembê. O ritual de puberdade entre os Juma e os Uru – Eu – Wau.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O quadro 5, por sua vez, abrange as observações dos livros didáticos de Geografia– Coleção Aprender Juntos, do Ensino Fundamental – anos iniciais, formado pela Organizadora Edições SM.

Quadro 5 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – Geografia

(continua)

Coleção Aprender Juntos. Organizadora Edições SM.
1º ano: Não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. O negro é representado por imagens em diversos momentos e situações. Aborda a história indígena, foco na moradia e locais onde vivem. A vida dos indígenas também é abordada, focando nos locais e em suas moradias/estilo de vida na mata, trabalhada no Capítulo: onde eu moro, tópico: Moradia sem cômodos. Materiais usados nas construções. Capítulo: Pessoas e lugares.
2º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. No capítulo “os outros e eu” apresenta imagem dos quilombolas em comemoração da consciência negra; explica o que eram as comunidades quilombolas e atividade problematizadora sobre o assunto. Apresenta os indígenas no mesmo capítulo e página - especificamente a imagem da aldeia AHIA KALAPAL - parque indígena do Xingu, Mato Grosso. No capítulo “Pessoas e lugares” faz menção ao jogo africano Mancala – nativo da África, explicando as regras deste. Apresenta as famílias indígenas – Yanomami, explicitando a moradia, alimentação e organização. No capítulo “Escola” apresenta a escola quilombola e a escola indígena, bem como a escola flutuante da Nigéria – África.
3º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta a pessoa negra a partir de imagens. Aborda alguns aspectos da população negra. Aborda o povo indígena. A negritude aparece com relação à comunidade quilombola, ressaltando seu modo de vida e sobrevivência, a utilização de lendas e brincadeiras africanas na comunidade. O indígena é tratado com destaque ao modo de vida e o tratamento dos mesmos em relação aos recursos naturais do meio ambiente. A questão afro é identificada no capítulo que retrata o campo, na unidade Pessoas e Lugares. A questão indígena é trabalhada no Capítulo: O tempo atmosférico nas paisagens, unidade temperatudar atmosférica e capítulo A ação humana sobre a paisagem/ unidade modos de vida em harmonia com o meio ambiente.

Quadro 5 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – Geografia

(conclusão)

<p>Coleção Aprender Juntos. Organizadora Edições SM.</p> <p>4º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta o negro a partir de imagens no decorrer das páginas. Aborda a questão afro de forma interdisciplinar interligando aos assuntos da geografia. Aborda a questão indígena de forma interdisciplinar relacionando aos conteúdos abordados. A questão afro é abordada em relação à diversidade da cultura artística (danças e festas), religião, história da colonização. A questão indígena é representada pela história da colonização, apresentação dos indígenas como povos tradicionais, destacando ritos, cultura, modos de sobrevivência, brincadeiras e tradições. A negritude aparece na unidade A população brasileira- a origem da diversidade. Aprender sempre – pessoas de diferentes partes do território brasileiro. As transformações no campo e na cidade- nossas tradições. A questão indígena aparece na unidade A população brasileira – os povos originários. Pessoas e lugares – o povo kalapo, no parque indígena do Xingu. Aprender sempre - pessoas de diferentes partes dos territórios brasileiros. Pessoas e lugares – comunidade caiçara de Barra do Ribeira – artesanato em comunidades tradicionais Oriximiná. Transformações no campo e na cidade – nossas tradições.</p> <p>5º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta o negro através de algumas imagens. Apresenta a história sobre a escravidão e colonização que aconteceu no Brasil, destacando o crescimento das cidades, industrialização e economia. Aborda a história indígena, focando nos modos de vida e conflitos, destacando como estes vivem nas aldeias, redução dos povos, desigualdade e conflitos de terras, trabalhada no Capítulo: Região Norte – os povos da floresta. Região Centro – Oeste – Os povos indígenas.</p>
--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O quadro 6 aponta as observações dos livros didáticos de História – Coleção Ligamundo, do Ensino Fundamental – anos iniciais, produzidos por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira.

Quadro 6 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – História

(continua)

<p>Coleção Ligamundo. Alexandre Alves. Letícia Fagundes de Oliveira.</p> <p>1º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras e Países da África, bem como os aspectos da tradição negra. Sobre os indígenas aparecem suas moradias e modos de vida. São apresentadas as regiões da África, a situação precária em que as pessoas vivem, com aspecto infeliz. Trata a questão a partir da festa, Congada, explicitando que esta possui origem africana, com influência católica, cita instrumentos musicais e danças. Apresenta uma história que remete à questão africana, com personagem negra de aparência afro: <i>As tranças de Bintou</i>. Cosac Naify.</p> <p>Trata do indígena que vive em aldeias, sua moradia, família e forma de viver. Na unidade: “Aprender e brincar”, apresenta a escola indígena e tradições, brincadeiras indígenas e o mundo natural onde estes vivem, é bastante visível em vários momentos do livro. Apresenta também na unidade: “Conhecendo você”. O conteúdo afro é tratado na unidade: “Conhecendo você.” Na unidade “Festas e tradições”.</p>
--

Quadro 6 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – História

(conclusão)

<p>Coleção Ligamundo. Alexandre Alves. Letícia Fagundes de Oliveira.</p> <p>2º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. A imagem da pessoa negra aparece no decorrer dos conteúdos. Apresenta imagem indígena da etnia YAWALAPITI brincando. No capítulo “amigos aqui e ali”, aborda conteúdo sobre as mulheres quilombolas – Remanescentes de quilombo da Ilha da Marambaia – Rio de Janeiro. No capítulo “fazendo história” apresenta imagens indígenas na escola e famílias/ alimentação. No capítulo “brincadeiras” apresenta brincadeiras indígenas e brincadeira africana – mamba da África do Sul. No capítulo “que fome” apresenta alimentação africana – acarajé e aborda a profissão Baianas do acarajé como bem cultural brasileiro. No capítulo “crianças como você” apresenta a música africana e indígena, bem como instrumentos musicais da antiga tradição africana.</p> <p>3º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras, história da escravidão, invasão europeia ao Brasil e indígenas (modos de vida, trabalho e escolarização), cultura africana, migração. Sobre a questão afro retrata a África e a migração humana, africana e europeia, a formação das cidades a partir da escravização e o encontro com os indígenas, encontros culturais, invasões europeias, meios de transporte (tropas e tropeiros) e preconceito. Encontro de culturas entre portugueses e indígenas. Arte e cultura indígena, comunidades, trabalho indígenas, cotidiano e direitos. O conteúdo afro é tratado na unidade: “O lugar onde eu moro: moradias do presente e passado”. Migrações humanas; África, Europa e Américas – os primeiros deslocamentos humanos /trocas e conflitos. A formação das cidades: A formação das cidades no Brasil. Invasões europeias no Brasil; Disputas dos territórios no Brasil/O Brasil holandês. Lugares de aprender: escolas indígenas. Transportes, passado, presente e futuro; tropas e tropeiros. Cotidiano indígena; Os indígenas do Brasil/ Os direitos indígenas/ Cotidiano na aldeia. O encontro de culturas: O encontro entre brancos e indígenas/Portugueses e ameríndios.</p> <p>4º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta aspectos da história da África e afro-brasileira. Apresenta os indígenas tanto como parte dos bandeirantes como escravizados, trabalho e arte. Sobre a questão afro apresenta saberes sobre a história africana e afro-brasileira, identificando fases da colonização, escravização, resistência e aspectos culturais, físicos e comportamentais dos negros. Sobre a questão indígena apresenta a escravização dos mesmos, figuração da arte, trabalho, tradições e condutas. O conteúdo afro é tratado nas unidades: “Europa, África e América: conquistas e descobertas – o lucrativo comércio das especiarias – conquista do mar tenebroso- o continente africano – Portugal conquista a África”. Fazendo história – conectando saberes: uma tradição afro-brasileira. Da África para o Brasil – do lado de cá do Atlântico- fazendo História – contos africanos: história de animação – a riqueza do açúcar no Brasil. Imigrantes chegam ao Brasil – enfim, a libertação dos escravizados. A questão indígena é tratada nas unidades: “Ocupando o sertão – entradas e bandeiras” como funcionavam essas expedições - “rede de conhecimento: o Brasil antes dos brasileiros”.</p> <p>5º ano: Há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta diversas imagens de pessoas negras. História da colonização e escravização/Cultura afro-brasileira. Apresenta os indígenas, tradições, lutas e costumes. Sobre a questão afro, apresenta a sociedade colonial, com a escravização dos negros, a rotina dos escravizados, bem como aspectos da diversidade cultural afro, o fim da escravidão e a cultura do café e direitos afro-brasileiros, destacando leis em prol do povo negro. A questão indígena é ressaltada a partir dos modos de vida e cuidados com o meio ambiente, a habitação dos indígenas na época da exploração do pau Brasil e expedições para povoar terras indígenas, conhecimento das comunidades tradicionais para entender como se deve preservar as florestas. O conteúdo afro é tratado na unidade “Quando o Brasil era de Portugal – A sociedade colonial – a caçada dos negros da terra – Cana-de-açúcar e a escravidão dos africanos – uma sociedade de escravizados, homens livres e senhores”. A cultura do café e o fim da escravidão – a cultura do café – café e modernidade – o fim do tráfico de escravizados – a sociedade se mobiliza pela abolição – as leis abolicionistas – a difícil vida dos ex-escravizados – a cultura afro-brasileira - / Fazendo história. Cidadania uma luta de todos – direitos dos africanos. A questão indígena é tratada na unidade “Quando o Brasil era de Portugal – Biopirataria- a sociedade colonial”. Direito indígena: a luta pelas terras. O Brasil se moderniza – a expedição roncador Xingu – a criação do parque indígena do Xingu</p>
--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O quadro 7 abrange as observações dos livros didáticos de Artes – Coleção Projeto Presente, do Ensino Fundamental – anos iniciais, dos autores Rosa Iavelberg, Tarcício Tatit Sapienza e Luciana Mourão Arslan.

Quadro 7 – Livros PNLD 2019 a 2022 – 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental – Artes

Coleção Projeto Presente. Rosa Iavelberg. Tarcício Tatit Sapienza. Luciana Mourão Arslan.
1º ano: não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Cita o Antigo Egito, mas não remete a aspectos africanos. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras em diversas situações contidas no livro. Apresenta indígenas, aspectos de moradias. A questão indígena é tratada com alusão às moradias, representando ocas e indígenas na aldeia. A abordagem indígena é feita na unidade “Casas, castelos e labirintos. Casas diferentes”.
2º ano: há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. No capítulo “artistas de diferentes lugares do mundo” apresenta Frèdèric Bruly – artista africano e sua arte, destacando suas características artísticas, o trabalho de John Mawurndjul – artista australiano negro. No mesmo capítulo aborda “África do Sul; as formas geométricas de Francina Ndimande – suas pinturas e características da arte”.
3º ano: não há abordagem e a história afro-brasileira, especificamente; trata da história de vida do artista negro Arthur Bispo, suas técnicas de fazer arte. Não expõe conteúdo histórico-cultural indígena.
4º ano: há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras em diversas situações contidas no livro. Apresenta indígenas, aspectos de moradias. A questão afro é apresentada com relação à arte (escultura, moda, cultura e religiosidade). A questão indígena é apresentada relacionando-se com a cultura artística das comunidades. A abordagem afro é vista na unidade “Arte indígena e arte afro-brasileira – a cultura afro-brasileira” – a moda inspirada na arte africana- inspirações na cultura africana – música é cultura. A questão indígena é tratada na unidade “arte indígena e arte afro-brasileira – arte plumária”.
5º ano: não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Apresenta imagens de pessoas negras. Apresenta os indígenas relacionando – os à arte. A questão indígena é tratada na arte, especificamente na pintura utilizando de produtos naturais para se obter a cor. A abordagem indígena é feita na unidade “Origens da pintura e da música – materiais para pintar nas rochas”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os quadros 8, 9 e 10, na sequência, apresentam os livros de literatura infantil para o Ensino Fundamental, disponibilizados para os anos 1º, 2º e 3º pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2014, respondendo às problemáticas apresentadas:

Quais livros de literatura abordam assuntos relacionados às leis n.º 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003 e n.º 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio?

Quadro 8 – Materiais didáticos – Livros de literatura infantil – PNAIC – Alfabetização na idade certa (2014)

Título	Autor(a)	Editora
<i>A lenda da Pemba</i>	Marcia Regina da Silva	Editora Escala Integrada – SP
<i>Pequenas guerreiras</i>	Yaguarê Yamã	Editora FTD/ AS
<i>O marimbondo do quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	Manole LTDA
<i>Quibungo</i>	Maria Clara Cavalcante	Cata Sonho Editora LTDA

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quais aspectos da História afro-brasileira e/ou indígena são retratados na literatura?

Quadro 9 – Aspectos da História afro-brasileira e/ou indígena são retratados nas obras selecionadas

Obra	Característica
<i>A lenda da Pemba</i> , de Marcia Regina da Silva. Editora Escala Integrada – SP.	Apresenta uma história romântica com a mística e detalhes de tradições africanas.
<i>Pequenas guerreiras</i> , de Yaguarê Yamã. Editora FTD SA.	Aspectos lendários indígenas, destaca a força, a coragem de meninas indígenas.
<i>O marimbondo do quilombo</i> , de Heloisa Pires Lima. Manole LTDA.	Apresenta a história afro-brasileira com a temática de quilombos e kalungas.
<i>Quibungo</i> , de Maria Clara Cavalcante. Cata-sonho editora LTDA.	Aspectos da África, história africana da aldeia de Kunta, ressaltando a coragem e a esperteza do menino negro.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 10 – Quantidade de livros adquiridos/ Quantidade de livros relacionados à Lei 11.645/2008

Modalidade de atendimento	Quantidade de livros adquiridos	Quantidade de livros relacionados à Lei 11.645/2008
Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano	240	04

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os quadros a seguir apresentam os livros de literatura infantil para o Ensino Fundamental – disponibilizados para os anos 1º, 2º e 3º, 4 e 5º pelo PNAIC de 2018, respondendo às problemáticas apresentadas.

Quais livros de literatura abordam assuntos relacionados às leis n.º 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003 e n.º 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio?

Quadro 11 – Quadro para a análise – Materiais didáticos – Livros de literatura infantil – PNLD Literário 2018

Título	Autor(a)	Editora
<i>Gente de cor, cor de gente</i>	Maurício Negro	Editores Quinteto
<i>Meu crespo é de rainha</i>	Bell Hooks	Editores Boitatá
<i>Para sempre no meu coração</i>	Annette Aubrey	Editores Girassol Brasil
<i>A cor de Coraline</i>	Alexandre Rampazo	Editores Lendo e Aprendendo LTDA
<i>Bolota - Uma certa jabuticaba muito esperta</i>	Iray Galvão	Editores Dragon Logística e distribuição Eirelli
<i>Diversidade</i>	Tatiana Belinky	Editores FTD
<i>Se essa rua fosse minha: Livro de brincar</i>	Paula Giannini	Bambolê Editores e Livraria LTDA.
<i>Só de brincadeira</i>	Léo Cunha	Positivo Soluções Didáticas LTDA
<i>Apuka</i>	Maria Maltese	Editores 25 LTDA
<i>Kiriku e a Feiticeira</i>	Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria do Nascimento Aires e Maria Carmelita Lacerda	Editores Grafset LTDA
<i>Cinco Fábulas da África</i>	Júlio Emílio Braz	Edições Escala Educacional LTDA
<i>Meu avô africano</i>	Carmen Lúcia Campos	Guia dos curiosos comunicações LTDA.
<i>Martin e rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade</i>	Raphaële Frier Zaü	Pequena Zahar
<i>Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil colonial</i>	Lilia Moritz Schwarcz	Editores Reviravolta LTDA
<i>A boca da noite</i>	Cristino Wapichana	Meneghetti's Gráfica e editores LTDA
<i>Histórias africanas</i>	Ana Maria Machado	Quinteto Editoriais LTDA
<i>Histórias de ouvir da África fabulosa</i>	Carlos Alberto de Carvalho	Imperial Novo Milênio Gráfica e Editores LTDA
<i>Aminata, a tagarela</i>	Maté	Sds editores de livros LTDA
<i>Caderno sem rimas da Maria</i>	Lázaro Ramos	Pallas editores e distribuidores LTDA

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quais aspectos da História afro-brasileira e/ou indígena são retratados na literatura?

Quadro 12 – Aspectos da história afro-brasileira e/ou indígena retratados na literatura

(continua)

Obra	Característica
<i>Gente de cor, cor de gente</i> , de Maurício Negro. Editores Quinteto.	Aspectos da cor e expressão diante de diversas situações, representando o branco, indígena e afro-brasileiro. Traz imagens de pessoas e suas culturas a partir de situações de raiva, alegria, dor, tristeza e suas expressões a partir de imagens.
<i>Meu crespo é de rainha</i> , de Bell Hooks. Editores Boitatá.	Aspectos da população negra. Ilustra crianças com diversos tipos de cabelos e penteados afros, destacando o belo de cada tipo, deixando claro o bom odor e a maciez.

Quadro 12 – Aspectos da história afro-brasileira e/ou indígena retratados na literatura

(conclusão)

Obra	Característica
<i>Para sempre no meu coração</i> , de Annette Aubrey. Editora Girassol Brasil.	Aspectos da cor negra. Conta a história de uma criança negra que enfrenta dificuldades e situações novas, como o luto. Apresenta momentos de tristeza e de enfrentamento de situações difíceis.
<i>A cor de Coraline</i> . Editora Lendo e Aprendendo LTDA.	Aspectos da cor da pele. Apresenta a temática infantil em relação ao errôneo nome dado ao lápis bege de “lápis cor de pele”, desconstruindo a existência de somente uma cor de pele.
<i>Bolota. Uma certa jabuticaba muito esperta</i> , de Iray Galvão. Editora Dragon Logística e distribuição Eirelli.	Aspectos da lenda/fábula africana. Conta a lenda/fábula africana de uma jabuticaba, retratando o respeito às diferenças e à racialidade.
<i>Diversidade</i> , de Tatiana Belinky. Editora FTD.	Aspectos da diversidade, cor, cabelo, físico, comportamento e diversidade. A autora traz em versos a importância de se reconhecer e respeitar cada diferença de todas as pessoas.
<i>Se essa rua fosse minha: Livro de brincar</i> , de Paula Giannini. Bamboê Editora e Livraria LTDA.	Aspectos culturais. Traz em história uma obra teatral com a brincadeira, levando o leitor a imaginar um mundo feliz, onde todos se divertem juntos, sem definições de etnias e classes sociais.
<i>Só de brincadeira</i> , de Léo Cunha. Positivo Soluções Didáticas LTDA.	Aspectos culturais e representação de imagem negra. Conta 25 poesias e entre elas representa a partir de imagem, a negritude, destaca-se a página com uma criança negra.
<i>Apuka</i> , de Maria Maltese. Editorial 25 LTDA.	Aspectos da cultura indígena e diversidade. Aborda a história de uma criança indígena, ressaltando a beleza e a força e as diferenças.
<i>Kiriku e a Feiticeira</i> , de Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria do Nascimento Aires e Maria Carmelita Lacerda. Editora Grafset LTDA.	Aspectos da cultura africana. Apresenta a história de um garoto negro, de origem africana, destacando sua força, cultura e belezas da África.
<i>Cinco Fábulas da África</i> , de Júlio Emílio Braz. Edições Escala Educacional LTDA.	Aspectos culturais africanos a partir de fábulas. Conto de cinco fábulas com saberes tradicionais da África para ensinamentos ao leitor.
<i>Meu avô africano</i> , de Carmen Lúcia Campos. Guia dos curiosos comunicações LTDA.	Apresenta a cultura africana, ressaltando a riqueza e a importância de se preservar as raízes tradicionais.
<i>Martin e rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade</i> , de Raphaële Frier Zaü.	Conta a história de revolucionários negros, Martin Luther King e Rosa Parks, numa luta pelo respeito e pela igualdade, bem como pelos direitos civis.
<i>Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil colonial</i> , de Lilia Moritz Schwarcz. Editora reviravolta LTDA.	Apresenta a história do Brasil Colonial, na chegada dos europeus ao Brasil, relatando a amizade de um menino branco e um menino indígena. Foca na construção da sociedade brasileira
<i>A boca da noite</i> , de Cristino Wapichana. Meneghetti's gráfica e editora LTDA.	Destaca aspectos cotidianos da infância e família indígena.
<i>Histórias africanas</i> , de Ana Maria Machado. quinteto editorial LTDA.	Apresenta a tradição africana, e também a cultura a partir de quatro histórias.
<i>Histórias de ouvir da África fabulosa</i> , de Carlos Alberto de Carvalho. Imperial novo milênio gráfica e editora LTDA.	Fábulas africanas contadas a partir de seis histórias, demarcando o valor cultural e espiritual africano.
<i>Aminata, a tagarela</i> , de Maté. Sds editora de livros LTDA.	Apresenta a cultura africana através de provérbios e lendas, e da história de uma menina negra curiosa e inteligente.
<i>Caderno sem rimas da Maria</i> , de Lázaro Ramos. Pallas editora e distribuidora LTDA.	Representação de uma menina negra que vive aventuras e brincadeiras divertidas.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quantidade de livros adquiridos/Quantidade de livros relacionados às leis n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645/2008.

Quadro 13 – Quantidade de livros adquiridos/ Quantidade de livros relacionados à Lei 11.645/2008

Modalidade de atendimento	Quantidade de livros adquiridos	Quantidade de livros relacionados à Lei 11.645/2008
Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	205	19

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os quadros foram um método essencial para a observação das questões problema. Essas informações contribuíram para o levantamento de conteúdos e, conseqüentemente, auxiliaram para a obtenção de um bom resultado que mensurou a pesquisa e facilitou a busca dos conteúdos colocados como propostas de pesquisa e análise.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

Esta análise é o resultado de uma pesquisa realizada nos livros didáticos do ensino fundamental, anos iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para a seleção do corpus, adotamos como critério os livros didáticos aprovados no PNLD de 2019 a 2022, como também a literatura presente na escola, autorizada pelo Ministério da Educação (MEC). Os livros para a pesquisa foram disponibilizados pelo CEF 418 de Santa Maria (DF), escola da qual faço parte do quadro de professores(as).

Como o objetivo geral é analisar os materiais didáticos do Ensino Fundamental I da escola pública do Distrito Federal e região, tendo em vista a aplicação das Leis n.º 10.639 (BRASIL 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008), primeiramente pesquisamos a etnicidade nos livros didáticos, em específico as questões do povo negro e indígena que está atrelada à lei manifestada, como base para o estudo. Em segundo lugar, focalizamos os livros de literatura infantil – PNAIC – Alfabetização na idade certa (2014), do 1º ao 3º ano, e os livros de literatura infantil – PNLD Literário (2018), compreendendo um projeto mais atualizado que incorporou os estudantes do 1º ao 5º ano. Isso quer dizer que todos os materiais analisados fazem parte da estrutura da escola pública, afinal foram distribuídos nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 para os estudantes e professores(as), com o objetivo de serem trabalhados em sala de aula como material formal.

Todavia, para melhor compreensão do livro didático devemos iniciar pela significação materialista. Além de serem agentes disseminadores de cultura, são também instrumentos que orientam a aula, tendo como princípio disponibilizar conteúdos relacionados ao currículo e às leis vigentes que compreendem conhecimentos voltados à aprendizagem dos estudantes, como elementos legais e pedagógicos destinados ao ensino.

Porém, esses livros disponibilizados também podem, de forma geral, transmitir valores, crenças e verdades que, muitas vezes, são repassadas por fazerem parte de uma política anterior que as permitiu estar presente dentro da instituição escolar. Isso é compreendido pelo estudante como verdade absoluta, tanto pela autoridade do educador, quanto pela formalidade do material didático apresentado. Assim, é importante considerar a análise aprofundada dos materiais didáticos, que, por sua vez, podem tanto ser ferramentas para a conscientização, quanto para a reprodução da estrutura racista e discriminatória que vivenciamos há séculos.

De acordo com Melo (2021, p. 31): “O livro didático é um material escolar muito usado no Brasil. De forma hegemônica, é definido por setores de diversos da sociedade civil que o consideram instrumento indispensável para melhorar a qualidade da educação.”. Nessa

perspectiva, observa-se um grande desafio em se construir um livro didático que envolva todas as exigências pedagógicas e de políticas públicas. Entretanto, faz-se necessário uma pesquisa minuciosa das leis e dos fatores que compreendem os critérios para a adequação dos conteúdos em relação à realidade do público a que se intenciona trabalhar conceitos e habilidades.

De acordo com Telles (1987), as ideias compreendidas para relacionarmos com os povos e a sociedade consigo mesmo é estabelecida quando crianças: o que vivenciamos origina a figuração do mundo nas mentes, assim como a orientação incorreta gera pensamentos errados sobre o outro, no que diz respeito às culturas e à diversidade, causando o que chamamos de preconceito e, a partir desse estudo, o racismo também é uma consequência dessa desinformação.

Isso posto, compreendemos que os materiais didáticos são de grande importância em todas as modalidades da educação, pois é através da relação com eles que os estudantes podem vivenciar um ensino no qual podem acreditar e se direcionar para a prática e dialogicidade. Telles (1987) relata que esses materiais são instrumentos preciosos para o trabalho docente, compostos de autoridade escrita por serem normativos e referenciais muito importantes para se refletir a realidade cultural e diversa.

De outro modo,

Se as referências à população negra não se fazem de maneira explícita, a análise dos discursos que debateram a universalização da escola básica não deixa dúvidas quanto ao caráter disciplinador e eugênico que, pela escolarização, se pretende conseguir como maneira de evitar o atraso do país, erradicando e controlando os fatores que o impediam de alcançar a inserção definitiva no novo roldas nações civilizadas, a exemplo de outras nações latino – americanas, como a Argentina. (CUNHA, 2005, p. 223).

Ao analisar os materiais didáticos, em específico os livros didáticos e a literatura vigente (2019 a 2022) do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental da rede pública do DF, como já exposto, ateremos à etnicidade dos povos africanos e ao racismo, no que tange às Leis n.º 10.639 (BRASIL 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008). Elas abrangem também os povos indígenas, os quais não podem ser deixados de lado, pela grande relevância de se ampliar o debate sobre etnicidade e diversidade, principalmente frente ao grande desmonte da educação, desvalorização das Políticas Públicas e Afirmativas, que observamos durante os quatro anos de governo do ex-presidente Bolsonaro², quem:

² Não há dúvidas de que o governo do capitão reformado Jair Bolsonaro experimenta, hoje, seu momento mais crítico desde a sua posse, em janeiro de 2019. Na última pesquisa XP/Ibespe, divulgada no dia 20 de maio, o percentual de brasileiros que considera a gestão de Bolsonaro ruim/péssima é de 50%, e no dia 21, foi protocolado um novo pedido de impeachment assinado por mais de 500 organizações da sociedade civil e partidos de oposição.

Declarou desde a campanha presidencial seu propósito de descumprir os preceitos constitucionais relacionados aos povos indígenas. Afirma que os “índios têm que ser como a gente”, solapando justamente o direito à diferença preconizada pela Constituição de 88 e reintroduzindo no debate público o obsoleto paradigma assimilacionista. Trabalha incessantemente pela abertura das Terras indígenas à exploração econômica. Prometeu que não haveria um centímetro de TIs demarcada em seu governo e tem cumprido a promessa, a despeito das negativas que recebe de outros poderes e da mobilização de indígenas e indigenistas. (INA, 2022, p.28-29).

Após essa experiência lamentável brasileira, esperamos como Paulo Freire uma nova fase a partir do atual governo no poder, com o Presidente Luís Inácio Lula da Silva³, esperamos que as diversidades sejam respeitadas, que haja a atualização dos materiais disponibilizados para a educação pública e regularização das Políticas Públicas e Ministérios relacionados à educação e ao direito de todas as pessoas. Destacamos, assim, a fala do novo Presidente, Luís Inácio, quando em seu discurso oral, realizado em rede nacional no dia da posse dele. Entre os vários desafios relatados, o seguinte que se faz de grande relevância citar nesta pesquisa: “os livros didáticos que deverão ser usados em 2023 não começaram a ser editados”, conforme informação contida no relatório de transição. Também revelando sua proposta de governo a partir da subida da rampa com pessoas da comunidade que representaram o povo brasileiro, bem como a escolha das pessoas que comporão os Ministérios, destacando importante escolha para o Ministério da Igualdade Racial – Anielle Franco⁴, e para o Ministério dos Povos Originários – Sônia Guajajara⁵.

Para justificar o afastamento do presidente, são elencados como crimes de responsabilidade sua participação em manifestações antidemocráticas, as suspeitas de interferência política na Polícia Federal e sua polêmica política de combate à pandemia COVID - 19. (ROCHA; SOLANO; 2020, p. 02).

³ Luis Inácio Lula da Silva é um político prático, intuitivo, que busca a resolução concreta dos problemas. Foi, em boa medida, graças a essa capacidade que se desenvolveu no país um complexo processo de articulação política que tornou viável a prioridade social e a promoção de políticas igualitárias, a soberania externa e a recuperação do papel ativo do Estado na construção dos direitos dos cidadãos. Esses avanços são analisados nesse livro e interpretados por Lula na presente entrevista realizada na sede do Instituto Lula, em São Paulo, em 14 de fevereiro de 2013. Traz contribuições para compreender uma década fundamental na história brasileira. Ajuda-nos a interpretar, pela visão de quem foi e continuará sendo uma das figuras mais destacadas da política mundial no século XXI, a conjuntura de excepcional riqueza na luta pela construção de uma nação mais democrática e justa (SADER; GENTILI, 2013, p.12).

⁴ Educadora, jornalista, escritora, feminista preta, mãe de meninas, diretora do Instituto Marielle Franco e irmã de Marielle. É dessa forma que Anielle Franco se apresenta em seu perfil no Twitter. Ao já invejável currículo ela apresenta, agora aos 37 anos, o título de Ministra da Igualdade Racial do novo governo de Luiz Inácio da Silva (EXAME, 2022). Disponível em: <https://exame.com/brasil/quem-e-anielle-franco-ministra-da-igualdade-racial-do-novo-governo-lula/> Acesso em: 26 jan. 2023.

⁵ Sônia Guajajara é uma indígena maranhense que se destaca pelo ativismo indígena e ambiental, estando na linha de frente na luta contra vários projetos que ameaçam os direitos e a vida dos povos indígenas, bem como o meio ambiente. Sônia é reconhecida internacionalmente, por causa das dezenas de denúncias que já fez na Organização das Nações Unidas (ONU), no Parlamento Europeu e nas Conferências Mundiais do Clima (COP), de 2009 a 2021, sobre violações de direitos indígenas. A maranhense já viajou mais de 30 países do mundo na luta pelos seus ideais. Com uma grande trajetória de ativismo, ela entrou para a lista das 100 pessoas mais influentes do mundo, feita pela Revista Time. (G1 MA, 2022). Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/paranahao/noticia/2022/05/23/quem-e-sonia-guajajara-a-maranhense-que-entrou-na-lista-das-100-pessoas-mais-influentes-da-revista-time.ghtml>. Acesso em: 26 jan. 2023).

Seguindo com a exposição da análise, é importante salientar que a partir das perguntas norteadoras do roteiro de mapeamento, organizamos a análise em categorias para que a visibilidade do resultado seja delineada com maior presteza. Em síntese, as categorias são: **etnicidade, representação, fragilidade e diversidade.**

A opção de análise sob uma perspectiva étnico-racial gerou um grande desafio, visto a quantidade pequena de estudos realizados nesse âmbito. Nesse sentido, é essencial a compreensão das categorias numa correlação de tempo e espaço para o entendimento das etapas desta pesquisa, no que se refere aos resultados da análise. A partir dessas categorias, fundamentamos a organização das relações dos conteúdos nos materiais didáticos referentes à população negra e indígena, numa concepção de trajetórias, cultura, tradições e representações, de um modo que pode influenciar tanto para uma educação antirracista, quanto para o silenciamento desta e/ou propagação e continuidade do pensamento racista.

Conforme o exposto, Louro (2002) nos ajuda a compreender o tempo e o espaço como elementos que são construídos socialmente, ou seja, que são transformados de maneira histórica e com o passar do tempo aprendido. Assim, essa mediação está atrelada ao poder da sociedade, pois o espaço é a parte da história viável de transformações para se ajustar às necessidades e aos interesses sociais. A seguir, detalhamos cada uma das categorias, com o desígnio de apresentação dos livros didáticos e da literatura disponibilizada para o Ensino Fundamental – anos iniciais do Distrito Federal em relação à diversidade étnico- racial.

5.1 CATEGORIA FRAGILIDADE

Acreditamos que o material pedagógico deve possuir um compromisso certo com as relações étnico-raciais, com a finalidade de romper os estereótipos produzidos há longo tempo e também de se incumbir da responsabilidade de impor explicitamente a reparação dos povos silenciados e rejeitados. Constatamos que algumas situações apresentadas nos livros didáticos analisados trazem características que não são fáceis de romper ainda hoje na sociedade contemporânea, necessitando de vários olhares e diversas revisões compromissadas para a não integração de conteúdos equivocados ou pouco explorados.

Não é tarefa fácil abordar o livro didático em todas as suas dimensões. O livro é compartilhado nas escolas públicas com o objetivo de expandir o conteúdo formal e oficial e há a consulta de professores(as) para sua escolha, mas, por uma série de fatores, ainda é distribuído sem levar em conta o contexto da comunidade local ou a realidade histórica, seja

por falta de materiais com a devida adequação, seja por assuntos que podem passar despercebidos.

Configura-se, assim, na categoria fragilidade, questões que se remetem à vulnerabilidade do negro ou do indígena, como diante do conceito de que o termo índio, utilizado no livro didático em análise. Munduruku (2009) ressalta que esse termo é empregado geralmente de forma pejorativa, relacionando-se a um imaginário social voltado a rotular os povos indígenas e questionar a identidade para se apropriar da cultura europeia como superioridade absoluta. Outro ponto de destaque é quando o indígena é tratado somente como morador das matas. Nas palavras de Munduruku (2009, p. 25):

Nessa “descoberta”, ao mencionar os índios, os livros didáticos introduzem-nos sempre como seres inferiores, citando a ausência de história, a pouca inventividade tecnológica ou, ainda, aspectos exóticos para criar o sentimento de repulsa nos educandos. Além disso, tal atitude legitima a agressão europeia, que é sempre vista como benéfica e civilizadora. Vale lembrar, mais uma vez, que essa visão perdurou por muito tempo nos livros didáticos e que só agora começa a mudar, com outras reestruturações educacionais que estão acontecendo. É verdade que isso ainda caminha a passos de tartaruga, mas já caracteriza uma mudança na atitude e, em parte, na mentalidade de nossas crianças. De qualquer forma, todas as modificações só serão sentidas nas próximas gerações, quando todas as escolas – e suas ideologias – estiverem configuradas para acolher a diferença, seja social (pobres e ricos), seja étnica. Ainda custa muito caro ser diferente no Brasil neoliberal em decorrência do modelo econômico alienígena adotado.

Outra fragilidade considerável é quando não se aborda as questões afro-brasileiras, nem as questões indígenas no livro didático, tendo em vista que a lei supracitada nesta pesquisa obriga a presença étnico-racial no currículo. Com isso, subentende-se que a temática deveria estar presente em todos os livros didáticos, do 1º ao 5º ano, sem exceção. Esse fato realça essa fragilidade que sobrepõe uma maior preocupação quando se observa essa ausência, que talvez pode ser declarada como neutralidade, mas, quando considerada a Lei 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, só existe obrigatoriedade e deixa – se a desejar a execução

Assim, sobre as categorias, Soares (2006, p. 129) diz que:

O conhecimento de que essas categorias não são neutras, que carregam significados históricos, sociais e culturais que representam a história das relações raciais no Brasil, e que, portanto, são usadas como moeda de troca de negociação social, reconhecendo que nesse sentido, que a classificação os coloca frente a um continente de cor, sendo referência da e nas relações interpessoais estabelecidas ao longo da vida.

Nessa perspectiva, infere-se que o material didático pode subalternizar e contribuir para o etnocentrismo por omissão quando não se posiciona em detrimento da cultura, identidade e reconhecimento étnico racial, como forma de contribuição à reflexão para a diversidade, como

também pode implicar na redução da desigualdade quando não se coloca num lugar neutro ou silenciado. Para Telles (1987), o etnocentrismo

[...] denota a maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo. Compõe-se de uma valorização positiva do próprio grupo, e uma referência aos grupos exteriores, marcada pela aplicação de normas do seu próprio grupo, ignorado, portanto, numa preferência que não encontra uma validade racional, o etnocentrismo é encontrado, em diferentes graus, em todas as culturas humanas. Mas não é só o fato de preferir a própria cultura que constitui o que se convencionou chamar de etnocentrismo, e sim o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em favor dos demais. O etnocentrismo é um fenômeno sutil, que se manifesta através de omissões, seleção de acontecimentos importantes, enunciando um sistema de valores, particular, etc. (TELLES, 1987, p. 75).

Portanto, a análise dos materiais utilizados em sala de aula é extremamente importante, não somente para observação histórica ou discussões, mas também para que a realidade social seja colocada em evidência e assim se manifestem opções para transformá-la, preservando a importância da autoidentificação e da representatividade nesses materiais. Por isso, a abordagem rasa ou equivocada, a utilização somente de imagens contendo pessoas negras e/ou indígenas para representação da cultura ou história, apresentação de somente aspectos culturais e não das contribuições dos povos tornam-se fragilidades evidentes, contribuindo para o retrocesso ou a manutenção dos estereótipos que já vêm sendo demarcados há séculos e são difíceis de combater.

Para tornar mais objetiva a análise apresentada, é importante salientar algumas observações que compõem um modelo tanto eurocêntrico quanto silenciador das questões étnico raciais, sendo necessária para os próximos anos uma atenção ampliada para que esses assuntos sejam abordados de maneira mais aprofundada e reflexiva. Essa pesquisa revela que podemos indagar com profundidade os conteúdos abordados, porque há a urgência de se reparar. A diversidade sociocultural e étnica precisa ser abordada e discutida em todos os livros didáticos proporcionados em sala de aula, não somente como observado com mais frequência nas disciplinas de Geografia e História, 4.º e 5.º ano.

Nesse sentido, é real a necessidade de discussão sobre as categorias apresentadas para ultrapassarmos os conteúdos propensos às duplas interpretações e promover materiais que reconheçam o contexto histórico, garantindo a educação para todos e respeitando as pluralidades para o fortalecimento das práticas antirracistas. Deve-se ter o cuidado e a sensibilidade com certas denominações ou apresentações de conteúdo, visto que a estrutura racista da sociedade infere informações de imagens ou frases para se justificar comentários.

Observa-se, então, que a temática étnico-racial nos livros didáticos não é suficiente quando os conteúdos se referem aos seguintes assuntos:

- abordagem do indígena só na mata e não cidade;
- visualização da rotina pelo olhar do outro e não pelo olhar do próprio indígena;
- utilização do termo escravos e índios, e não indígenas e escravizados;
- modelo de chegada ao Brasil visto como conquista para os colonos e não apoderamento violento;
- não exploração de situações passadas onde poderiam ser utilizadas para se debater o tema, porém se torna omissivo e caracteriza-se um silenciamento;
- apresentação dos instrumentos africanos, mas nem sequer citam que são africanos;
- esclarecimentos sobre a colonização, exploração, industrialização e ocupação como ponto importante da história e economia;
- não menção da contribuição indígena e afro-brasileira;
- apresentação de imagens com aspecto infeliz de pessoas negras, destacando vulnerabilidade social;
- exposição dos europeus como os descobridores do Brasil;
- explanação sobre os indígenas como hostis e ameaçadores, comparando-os a piratas;
- apresentação da colonização através de uma parceria entre portugueses e indígenas;
- utilização da palavra preconceito, podendo minimizar a palavra racista, o que significa crime na lei, já o preconceito não;
- figuração de que a preocupação europeia era expandir a cultura, incentivar a literatura, ciências e artes, não se atendo a que tipo de cultura seria expandida;
- representação da chegada dos europeus como contribuições para a economia, a sociedade e a cultura brasileiras;
- comparação da vida antiga e atual dos povos tradicionais, classificando como sedentária a atual, enquanto anteriormente caçavam e plantavam;
- utilização de frases equivocadas: “Quando o Brasil era de Portugal”, primeiras atividades econômicas portuguesas, “que mais tarde formariam o Brasil”, “a parceria entre indígenas e colonos não durou muito, “começaram a ser escravizados e considerados negros da terra”;
- sem contextualização, retrata o papel da mulher europeia e negra, trabalho doméstico para as brancas e os do comércio para as negras;

- apresentação de imagem descontextualizada que pode incentivar ou induzir ao racismo;
- apresentação do título Descobrimento do Brasil, enquanto não existiu descobrimento, pois já existiam povos habitantes nas terras brasileiras.

5.2 CATEGORIA DIVERSIDADE

Propomos evidenciar, por meio desta pesquisa, diversos olhares para: o significado dos materiais didáticos, a abordagem presente e o como está sendo trabalhada, a fim de ressignificar a vivência dos estudantes, com ênfase na diversidade. Para isso, a categoria de diversidade se expande ao nos apresentar sentidos explícitos que contribuem para a educação étnico-racial. Esse contexto demanda práxis e materialidade, pois, para a explanação dos acontecimentos passados e presentes, é fundamental a exposição dos conteúdos, não idealizada ou romantizada, mas problematizadora e consciente, voltada ao debate sobre as relações raciais para a construção de novos olhares sobre a diversidade.

Em conformidade com as ideias apresentadas, observamos a adequação dos conteúdos quando se aborda os seguintes aspectos:

- exibição de alguns nomes históricos imprescindíveis, como Dandara, Zumbi, Machado de Assis, Maria Augusta Arruda, e Pelé;
- simetria da arte africana, enaltecendo a cultura;
- expõe conteúdo histórico-cultural indígena;
- informações cotidianas das aldeias vivenciadas na cidade e na mata dos indígenas, jogos africanos e brincadeiras indígenas, escola quilombola e indígena;
- retrocesso causado pela escravidão;
- indígenas na mata e nas cidades;
- desigualdade social e desproteção indígenas;
- movimentos abolicionistas, negação de direitos;
- apresentação da palavra escravizado e não escravo;
- exposição dos quilombos como resistência;
- apresentação das leis abolicionistas;
- esclarecimento sobre a condição precária de vida dos ex-escravizados;
- figuração das tradições e da cultura, como a apresentação da capoeira como patrimônio imaterial, quando antigamente era criminalizada;

- destaque afro na música, esporte, literatura e ciências;
- valorização dos direitos dos povos tradicionais indígenas;
- explanação do estatuto da igualdade racial;
- importância dos quilombos para a preservação das tradições africanas;
- consideração como ato de cidadania, a valorização dos povos tradicionais e o incentivo da vida nas florestas amazônicas;
- declaração da arte cultura indígena, respeito à natureza, comunidades, trabalho indígenas, cotidiano e direitos;
- destaque da literatura, arte, música e instrumentos musicais das comunidades tradicionais.

5.3 CATEGORIA REPRESENTAÇÃO

É importante salientar que, para análise das identidades abordadas, como citaremos em relação às representações de imagens de pessoas negras, usamos a portaria normativa n.º 4, de 6 de abril de 2018. Esta “[r]egulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014” (BRASIL, 2018).

Assim, para a análise de imagem, consideramos o fenótipo das pessoas apresentadas, em relação à cor da pele, cabelo, formato do rosto, lábios e nariz, para, a partir do que será evidenciado, observar se há ou não a representatividade de imagens com base fenotípica no decorrer das páginas dos livros didáticos.

5.4 CATEGORIA ETNICIDADE

A categoria etnicidade abrange os aspectos explicitados nos livros didáticos, em sentido específico no que tange à visibilidade histórica e cultural afro-brasileira e indígena, atendo-se ao sentido de se apresentar tais aspectos das etnias escolhidas para se analisar.

Em meio a uma profusão de conceitos antropológicos – etnia, raça e cultura- e de categorias rasas – preconceito, discriminação e desconhecimento –, a invisibilização do problema do racismo contra os povos indígenas tem sido solidária a uma preocupante aura de permissibilidade quando se trata do enfrentamento das violências

estruturais vivenciadas por esses sujeitos. Embora seja indiscutível o modo como as teorias raciais pós – iluminismo historicamente pautaram os povos indígenas, é extremamente perturbador que, hoje ao realizar uma consulta por imagens no google, que é uma das principais plataformas de busca pela internet, o leitor se veja frente a frente exclusivamente com imagens que fazem menção ao racismo contra os povos negros refletindo um binarismo entre “pretos – brancos”. (CRUZ, 2019, p. 148).

De modo geral, em relação à categoria de abordagem etnicidade, os seguintes livros apresentam abordagem étnico-racial afro-brasileira: 3.º ano língua portuguesa, 4.º ano língua portuguesa, 5.º ano língua portuguesa, 4.º ano matemática, 4.º ano ciências, 2.º ano geografia, 3.º ano geografia, 4.º ano geografia, 5.º ano geografia, 1.º ano história, 2.º ano história, 3.º ano história, 4.º ano história, 5.º ano história, 4.º ano artes. Assim, entre os **30 livros** analisados, **15 livros** abordam o conteúdo esperado e **15 livros** não abordam.

Ainda sobre a categoria etnicidade, os livros que apresentam abordagem étnico-racial indígena são: 1.º ano língua portuguesa, 3.º ano língua portuguesa, 5.º ano língua portuguesa, 3.º ano matemática, 5.º ano matemática, 1.º ano ciências, 2.º ano ciências, 3.º ano ciências, 5.º ano ciências, 1.º ano geografia, 2.º ano geografia, 3.º ano geografia, 4.º ano geografia, 5.º ano geografia, 1.º ano história, 2.º ano história, 3.º ano história, 4.º ano história, 5.º ano história, 1.º ano artes, 4.º ano artes, 5.º ano artes. Já entre os **30 livros** analisados, **22 livros** contêm o conteúdo esperado e **8 livros** não contêm.

Necessário frisar que a lei n.º 11.645/2008

[...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008, p.01).

Desse modo, ressalta-se que a lei exposta propõe a atualização obrigatória nas diretrizes do currículo, de modo que se atente às contribuições africanas e indígenas para a sociedade brasileira, não somente a aspectos da escravização. Sendo assim, contando com os materiais didáticos como subsídio para romper o modelo eurocêntrico presente no ensino da educação básica.

Foram analisadas todas as páginas dos livros didáticos que fazem parte do PNLD 2019 a 2022, quais sejam: Língua Portuguesa – Ápis, de Ana Triconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi; **Matemática** – Bem-me-quer, de Ana Lúcia Bordeaux, Cléa Rubinstein, Elizabeth França, Elizabeth Ogliari, Vânia Miguel; **Ciências** - Aprender Juntos, organizadora Edições SM; **Geografia** – Aprender Juntos, organizadora Edições SM; **História** – Ligamundo, de

Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira; e **Arte** – Projeto Presente, de Rosa Iavelberg, Tarcício Tatit Sapienza e Luciana Mourão Arslan.

5.5 ANÁLISE DO LIVRO ÁPIS: LÍNGUA PORTUGUESA – 1.º AO 5.º ANO

Apresenta-se aqui a análise escrita das **categorias etnicidade, representação, fragilidade e diversidade**. Em alguns momentos serão apresentadas imagens interessantes para a visualização das representações dos povos. Contudo as outras páginas citadas nesta análise podem ser verificadas em anexo.

Em relação ao livro do 1.º ano - Língua Portuguesa, na **categoria fragilidade**, identifica-se que não há abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Na **categoria etnicidade**, expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, apresenta muitas imagens/figuras com pessoas negras, como se pode observar no Anexo A desta pesquisa.

A abordagem indígena é feita a partir de imagens e exposição escrita; é representada pelo nome: “índio” (termo que caracteriza fragilidade); na página 221, **categoria diversidade**, pois há um poema sobre os povos originários, escrito por Ruth Rocha. Aborda também aspectos indígenas a partir da história, características físicas, cultura e família, especificamente nas páginas 240 a 247, relatando brincadeiras indígenas entre crianças da cidade e crianças oriundas de aldeias, bem como o ensino de como fazer uma peteca, brinquedo indígena, categorizando-se como diversidade. Apresenta imagens de indígenas e suas moradias, como problematizações sobre o texto apresentado. A temática indígena é observada na temática de oralidade, interpretação de texto e versos, leitura de legendas e produção de texto. Observa-se, assim, um direcionamento sobre as comunidades indígenas como aldeias, distantes das cidades, com destaque no modelo de vida e origens, caracterizando-se também na **categoria fragilidade** pelo fato de apresentarem um modelo de vida na mata, o que configura o estereótipo de um ideal fictício sobre os indígenas.

Na página 228, evidencia-se a **categoria fragilidade**, com a imagem de animais numa festa, que pode ser localizada talvez num zoológico, parte de um livro chamado: alfabeto de histórias. A partir da observação da imagem apresentada, entende-se que se trata de uma fábula, mas o que instiga o pensamento reflexivo é a imagem de somente o macaco estar vestido, enquanto os outros animais não estão. Em um primeiro momento, dá a impressão de que se quer

induzir o pensamento a uma similarização com o ser humano, podendo acarretar uma imagem negativa pelos estudantes no momento da atividade proposta.

Figura 1 – Exemplos do Livro de Língua Portuguesa – 1º ano – ÁPIS



Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2021, p. 221 e 240).

Figura 2 – Atividades do Livro de Língua Portuguesa – 1º ano – ÁPIS

ATIVIDADES

EM DUPLA. OBSERVEM A CENA ATENTAMENTE.



GILLES EDUAR. ALFABETO DE HISTÓRIAS. SÃO PAULO: ÁTICA, 2008.

A) CIRCULEM AS FIGURAS QUE TÊM A LETRA **Z** NO NOME.
 B) ESCRIVAM EM UMA FOLHA DE PAPEL UMA LISTA COM OS NOMES ENCONTRADOS.
 C) COMPAREM A LISTA DE VOCÊS COM A DE OUTRAS DUPLAS E AMPLIEM-NA COM OS NOMES QUE FALTAREM.

DESAFIO

1. OBSERVE OS NOMES.
 ZECA ZULEICA ZILÁ ZORAIDE ZACARIAS

A) COMO VOCÊ ESCREVERIA ESSES NOMES NA ORDEM ALFABÉTICA?

B) EM QUE VOCÊ PENSOU PARA RESPONDER AO DESAFIO?

2. **DITADO DO ALFABETO.** ESCRIVA O NOME DAS LETRAS QUE A PROFESSORA VAI DITAR.

228 UNIDADE 10

Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2021, p. 228).

No livro de Língua Portuguesa – 2.º ano, como **fragilidade**, observa-se que não há abordagem histórico-cultural afro-brasileira, tampouco indígena. Na **categoria representação**, há a exibição da pessoa negra a partir de imagens no decorrer dos capítulos (Anexo). De maneira interdisciplinar, apresenta a primeira revista de história em quadrinhos (com ênfase étnica) colorida, feita no Brasil: *A turma do Pererê*, de Ziraldo. Na página 99, essa revista aborda uma temática indígena e negra, porém adota a abordagem da vida e nome da obra do autor, bem como o título e não há a apresentação da história escrita.

Figura 3 – Tecendo saberes – Livro de Língua Portuguesa – 2.º ano – ÁPIS

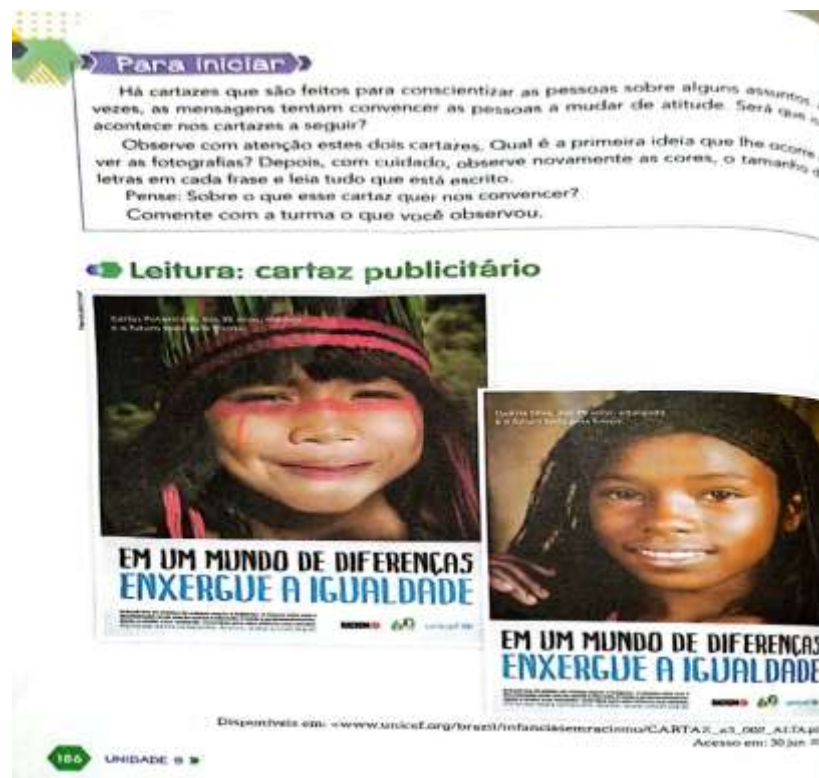


Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2021, p. 99).

O livro de Língua Portuguesa – 3.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais e também expõe conteúdo histórico-cultural indígena. No decorrer das páginas, apresentam-se imagens com pessoas negras, designando a **categoria representação** sendo elas crianças e adultos e um capítulo com abordagem afro. Na página 186 a 195, **na categoria diversidade**, apresenta o negro e o indígena, bem como questões sobre racismo e respeito, a partir de cartazes publicitários com a seguinte frase: “Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade” e rosto de uma menina negra/uma menina indígena, trabalhando com problematizações sobre conscientização, destacando o racismo e o respeito, diante da observação dos cartazes. Na página 240, aponta

um autor negro (Joel Rufino dos Santos) vida e obra, e apresenta a imagem do livro deste: “O jacaré que comeu a noite”, bem como a história contada, que não faz menção à etnicidade, integrando-se à **categoria fragilidade**. Na página 273, observa-se a **categoria diversidade**, a partir da interpretação de texto e oralidade aponta a história indígena de Daniel Munduruku – *Brincar para aprender*, contando a história de crianças indígenas e seu modelo de vida nas aldeias, destacando as atividades diárias e a proteção que a comunidade propicia, mas também a **categoria fragilidade** em apenas focar na representação da imagem do indígena nas aldeias.

Figura 4 – Cartaz publicitário – Livro de Língua Portuguesa – 4.º ano – ÁPIS



Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2021, p. 186).

No livro de Língua Portuguesa – 4.º ano, a **categoria fragilidade** se destaca, uma vez que não há uma abordagem afro-brasileira em todo o livro, tampouco indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria representação**, apresenta imagens com pessoas negras, ao iniciar pela capa com a imagem de uma menina negra, como se pode observar em anexo. Na página 11, traz uma carta de Pero Vaz de Caminha, com a seguinte informação: Carta de PERO Vaz de Caminha relatando o descobrimento do Brasil, o que nos leva a categorizar como **fragilidade**, pois se destaca o descobrimento do Brasil pelos europeus como verdade absoluta, fato que converge com a existência primária dos povos originários,

indígenas, que cuidavam e comandavam o país antes da chegada dos colonos. Como **categoria etnicidade**, na página 140, faz a exposição de texto: *Tambores africanos*, apresentando a parte cultural do povo negro, no tópico Tecendo saberes, onde se identificam textos sobre curiosidades. Já na página 277, como **categoria fragilidade**, destaca-se a falta de informação sobre a origem indígena da peteca.

Figura 5 – Ler e escrever é uma viagem



Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2021, p. 11).

O livro de Língua Portuguesa – 5.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria representação**, apresenta imagens com pessoas negras e conteúdo afro no decorrer do livro, como se pode observar no anexo. Na **categoria fragilidade**, faz a abordagem indígena é realizada a partir de proposta de atividade, representado pelo nome: índio, na página 158. O conteúdo histórico-cultural indígena é abordado na unidade: Reportagem – Vida na aldeia: a

rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande, configurando-se como **categoria fragilidade** ao se salientar a rotina pelo olhar do outro e não pelo olhar do próprio indígena.

A **categoria diversidade** é apontada a partir da cultura, rotinas, comportamentos e arte nas páginas 148 a 160, abarcando atividades voltadas para o respeito e a valorização dos diferentes modos de viver. O conteúdo afro é abordado numa perspectiva de **categoria diversidade** na página 54, quando cita a influência linguística dos africanos e dos indígenas para a formação do povo brasileiro.

Aspectos afros são abordados em relação ao animal elefante, originário da África na página 84, 85 e 91, textos informativos, destacando o modo de vida desse animal, hábitos alimentares, comportamento, peso e *hábitat* natural. Também é destacado o conto africano de adivinhação “Três mercadorias muito estranhas” de Rogério Andrade Barbosa, homem branco (viaja bastante por países da África), contendo personagens negros e temática étnico racial africana com o contexto de tradição, lugar e saberes, contribuindo ainda com uma atividade proposta da página 220 a 223, especificamente sobre o texto. Ilustração e fotografia sobre a Nigéria, país africano, nas páginas 225 e 226, relatando sobre a localização, destacando aspectos culturais e artísticos. Enfatiza na página 227, contadores de histórias africanos tradicionais chamados de griôs, cita Sr. Valentim, homem negro, o qual é responsável pela continuidade tradicional das contações africanas, contadas a partir da música, ensinando costumes do povo africano.

As páginas 228 a 231 evidenciam atividade proposta sobre o conteúdo abordado, importância dos griôs, relacionando o saber com os usos e a reflexão da língua e construção de texto. Na página 241 realça mais um conto africano – As três moedas de ouro, de Rogério Andrade Barbosa, história de acontecimento numa cidade nigeriana, com aporte à alimentação e costumes africanos, após o conto, nas páginas 242 a 244, propõe atividade trabalhando as palavras existentes na história contada e sons nasais nas mesmas. Há a indicação de dois livros com temática étnico-racial na página 247, Mãe África, de Celso Sisto e o filme Kiriku, dirigido por Michel Ocelot.

Figura 6 – Leitura: reportagem

Para Iniciar

Há muitas maneiras de você encontrar informações sobre assuntos de seu interesse e também de saber o que acontece em sua cidade ou no mundo. Hoje em dia, essas informações são veiculadas não apenas em revistas ou jornais impressos, mas também nos meios digitais, como a internet.

Você vai ler uma reportagem de uma revista que também é publicada nos meios digitais. Essa reportagem trata do modo de vida de um grupo de pessoas. Quem serão essas pessoas? Onde moram? Quem faz esse relato? Leiam juntos essa reportagem para descobrir.

Leitura: reportagem

Vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande
Um dia na vida dos índios de uma aldeia no Mato Grosso

Por Maria Clara Vieira – atualizada em 05/01/2016 11h06


Os grilos soam solitários enquanto todos dormem na aldeia Darcy Bethania (MT). Ainda há estrelas no céu. O silêncio é quebrado, a cada manhã, pelos galos que cantam antes de o sol acordar. Quando os primeiros raios iluminam a vida, as crianças saem das casas de pau a pique, onde moram com os pais, irmãos, primos e tios.

aldeia:
povoação habitada apenas por indígenas; povoação menor que uma vila; povoação rural.

rotina:
repetição das mesmas ações; prática costumeira; maneira constante de proceder.

MT:
sigla do estado de Mato Grosso.

casas de pau a pique:
o mesmo que casas de taipa; construções em que se utiliza bambu ou madeira para fazer uma trama que depois é recoberta por terra amassada para a construção das paredes.



► Crianças brincam nos arredores da aldeia Darcy Bethania, no coração do Mato Grosso.

148 UNIDADE 5

Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2021, p. 11).

5.6 ANÁLISE DO LIVRO DE MATEMÁTICA. NOVO BEM-ME-QUER. 1º AO 5º ANO

O livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 1.º ano, na **categoria fragilidade** não apresenta abordagem afro-brasileira, nem indígena, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Na **categoria representação**, há a exibição de crianças negras na capa e nas atividades do livro (Figura 7).

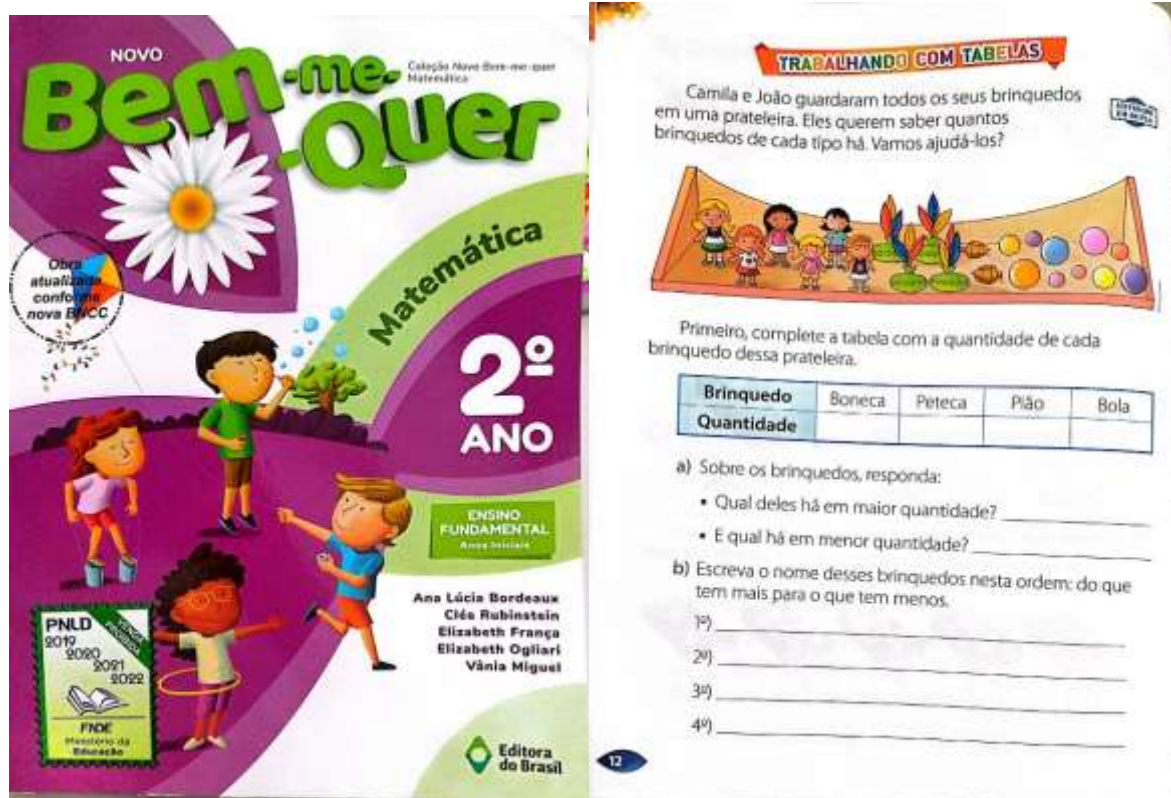
Figura 7 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 1.º ano



Fonte: (BORDEAUX, 2017, p. 27).

O livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 2.º ano, na **categoria fragilidade** não apresenta abordagem afro-brasileira, tampouco indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria representação**, a pessoa negra é representada a partir de imagens em algumas páginas dos capítulos, bem como em atividades.

Figura 8 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 2.º ano



Fonte: (BORDEAUX, 2017, p. 12).

O livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer - 3º ano, na **categoria fragilidade**, não apresenta abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. No entanto, expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, há a exibição de pessoas negras nas atividades do livro. Aborda a questão indígena na página 135, comparando as moradias indígenas da etnia Tekoa Mboy'ty no Rio de Janeiro com a forma de pirâmides, no conteúdo onde se estuda os sólidos geométricos (Figura 9).

Figura 9 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 3.º ano



Fonte: (BORDEAUX, 2017, p. 135).

O livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 4.º ano, na **categoria etnicidade** apresenta abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Na **categoria fragilidade** não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Já na **categoria representação** apresenta imagens de pessoas negras em atividades do livro. Aborda na página 171, faz menção a história dos negros escravizados, identificados no livro analisado como “escravos”, o que configura a **categoria fragilidade**, pelo fato do termo utilizado, que no caso deveria ser utilizado “escravizados”. Na **categoria diversidade**, apresenta alguns grandes nomes da história, como Dandara, Zumbi, Machado de Assis, Maria Augusta Arruda, e Pelé. Na página 172 trabalha com a simetria da arte africana, enaltecendo a cultura.

Figura 10 – Aprenda mais esta



Fonte: (BORDEAUX, 2017, p. 171).

O livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 5.º ano, na **categoria fragilidade** não conta com abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Na **categoria etnicidade**, expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Categorizando-se a **representação**, o livro apresenta imagens de pessoas negras. Como **categoria fragilidade**, apresenta nas páginas 21 e 22, os grupos indígenas de forma interdisciplinar, como uma pequena fração da população brasileira, enquanto existem milhares de indígenas em todo o território nacional. Desenvolve o conteúdo juntamente com tabelas, representando a distribuição e quantidade da população indígena por região.

Figura 11 – Capa e atividades do livro de Matemática Novo Bem-Me-Quer – 5.º ano

TRABALHANDO COM TABELAS

No Brasil há cerca de 900 mil indígenas. Eles representam uma pequena fração da população brasileira. Veja na tabela a seguir:

Brasil regiões

Indígenas do grupo Karipaká, entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Fonte: Atlas geográfico escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. p. 40.

Distribuição da população indígena por regiões, segundo o Censo 2010.

Região	População indígena	População total
Norte	342 836	13 864 454
Centro-Oeste	143 412	14 658 094
Nordeste	232 739	53 081 950
Sudeste	99 137	80 364 410
Sul	78 773	27 356 891

Fonte: www.ibge.gov.br/citacao/consulta/consulta.aspx?cid=12&data_inicio_censo=2010&pagina=21&total_paginas=47

1. Responda:

a) Qual era a população indígena na Região Nordeste em 2010? _____

b) Em qual região brasileira havia mais indígenas? E em qual havia menos indígenas? _____

2. Qual número da tabela:

a) é formado por cinco algarismos? _____

b) apresenta somente cinco ordens? _____

c) não tem algarismo na centena de milhar? _____

d) apresenta o algarismo 9 na 4ª ordem (unidade de milhar)? _____

e) apresenta o algarismo 2 na 5ª ordem (unidade de milhar)? _____

f) apresenta o algarismo 3 na 5ª ordem (dezena de milhar)? _____

g) apresenta o algarismo 3 com valor de 30 000? _____

Fonte: Fonte: (BORDEAUX, 2017, p. 21).

5.7 ANÁLISE DO LIVRO DE CIÊNCIAS: APRENDER JUNTOS – 1.º AO 5.º ANO

O Livro de Ciências – 1.º ano, na **categoria fragilidade**, não apresenta aspectos da história e/ou cultura negra. Na **categoria representação**, aborda em diversos contextos, imagens de pessoas negras, numa perspectiva de ensino sobre comunicação, corpo, identidade, convivência e família. Na **categoria diversidade**, alude nas páginas 50 e 51, 69, 98 e 99, a historicidade indígena, quanto à cultura, comunicação, vida, alimentação na mata e na cidade, presente na temática: pessoas e lugares.

Figura 12 – Partes do corpo/pessoas e lugares



Fonte: (BEZERRA, 2018, p. 32).

O Livro de Ciências – 2º ano, na **categoria fragilidade**, não conta com abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria representação**, a pessoa negra é representada a partir de imagens em algumas páginas dos capítulos. Importante ressaltar a **categoria fragilidade**, num grande equívoco, na página 127, como continuação do capítulo cada coisa em seu lugar. Menciona-se materiais flexíveis, representando um macaco feito com balões e, logo abaixo, apresenta-se uma pessoa negra segurando um arco que problematiza a flexibilidade do arco. Porém, deve-se ter o cuidado, visto que nossa sociedade ainda possui uma estrutura racista. Ao observar as duas imagens numa mesma perspectiva, pode-se incentivar o reaparecimento de algum estereótipo já criado culturalmente, promovendo comentários pejorativos e degradantes à pessoa negra.

Na **categoria diversidade**, apresenta conteúdo histórico-cultural indígena na página 28, quando se trabalha a leitura de imagens, destacando a arte naturalista a partir da imagem de indígenas na mata, mas também a **categoria fragilidade**, quando aborda somente o indígena vivendo na mata e não nas cidades.

Figura 13 – Astros luminosos/Vamos ler imagens



Fonte: (BEZERRA, 2018, p. 10 e 28).

O livro de Ciências – 3.º ano, na **categoria fragilidade**, não aborda aspectos histórico-culturais afro-brasileiros. Na **categoria etnicidade**, expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, há a exibição de pessoas negras. Na **categoria diversidade**, páginas 98 e 99, aponta a história, o trabalho e a cultura indígena, enaltecendo o trabalho e a arte dos povos tradicionais.

Figura 14 – Atividades

Muitos moradores de Abaetetuba trabalham como artesãos, fabricando brinquedos, como carrinhos, animais e bonecas, feitos de partes da palmeira, que cresce em terrenos alagados.

A produção de brinquedos de miriti traz diversos benefícios às pessoas e ao ambiente, pois garante o sustento de muitas famílias e incentiva a preservação dessas árvores.

Brinquedos feitos com o caule do miriti.

Muitas crianças da região aprendem a construir brinquedos de miriti.

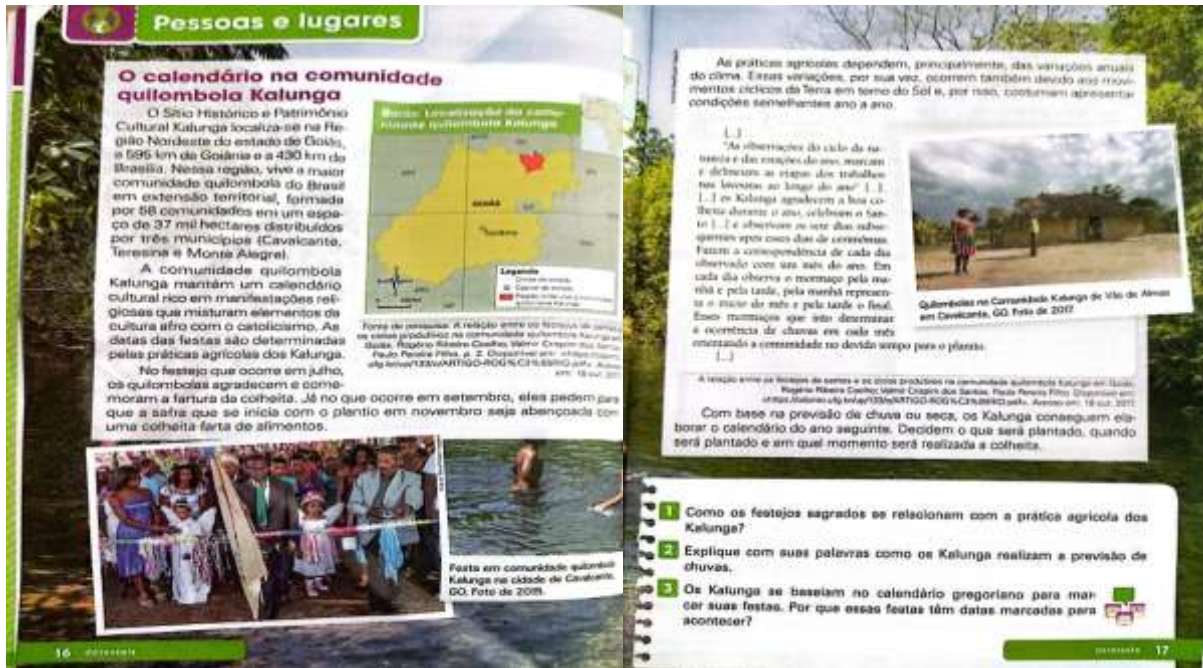
- 1 Em que tipo de ambiente o miriti se desenvolve?
- 2 Por que a extração da matéria-prima do miriti para o artesanato não prejudica a árvore?
- 3 Por que a produção de brinquedos de miriti é importante para a população de Abaetetuba?
- 4 Desenhe, em uma folha avulsa, o projeto de um brinquedo que você poderia produzir com os recursos oferecidos pelo miriti. Abaixo do desenho, faça uma lista de materiais necessários para construir o seu brinquedo.

noventa e nove

Fonte: (BEZERRA, 2018, p. 99).

O livro de ciências – 4.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria fragilidade**, não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, há a exibição de pessoas negras no decorrer do livro, a começar pela capa (Anexo). Na **categoria diversidade**, aborda o assunto afro de forma interdisciplinar, com a representação de espaço de moradia e cultura. Apresenta o calendário da comunidade quilombola Kalunga, na página 16, explicitando a história e os festejos da comunidade e o espaço territorial.

Figura 15 – Pessoas e lugares



Fonte: (BEZERRA, 2018, p. 16-17).

No livro de ciências – 5.º ano, na **categoria fragilidade**, não apresenta abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria etnicidade**, expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, aborda a pessoa negra em diversas situações no livro. Na **categoria diversidade**, dentre as páginas 18 e 19, apresenta os indígenas com destaque à história da etnia, aos rituais e à linguística. Também faz relação à comunicação, à religião e às rotinas, assim como relata a Astronomia Tembé. O ritual de puberdade entre os Juma e os Uru – Eu – Wau é apontado na página 125.

5.8 ANÁLISE DO LIVRO DE GEOGRAFIA – 1.º AO 5.º ANO

O livro de Geografia – 1.º ano, na **categoria fragilidade**, não conta com abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Na página 12, onde se expõe as brincadeiras do passado e presente, com a possibilidade de destacar também brincadeiras africanas ou apresentar crianças negras, não é aproveitada a oportunidade. Outra página que poderia se fazer menção é a página 16, que mostra uma garotinha negra nos anos 1947. No entanto, só se retrata o resgate de uma foto antiga e interpretação de imagem, citando época, gênero e tipo de brinquedo, quando poderia se resgatar o contexto histórico atual da menina, assim como questões étnicas. Na **categoria diversidade**, expõe conteúdo histórico-

cultural indígena. Na **categoria diversidade**, na página 22, focaliza-se rapidamente nas brincadeiras indígenas; na página 43 e 44, os tipos de materiais utilizados para a construção. Destaca a moradia e os locais onde vivem, em específico “moradias sem cômodos”, configurando também a **categoria fragilidade**, por focar somente na vivência nas matas.

Figura 16 – Brincadeiras do passado e do presente/Vamos ler imagens

BRINCADEIRAS DO PASSADO E DO PRESENTE

A DIVERSÃO E O LAZER SEMPRE FORAM ATIVIDADES IMPORTANTES PARA AS PESSOAS. NO PASSADO, PERÍODO QUE OCORREU ANTES DO ATUAL, ADULTOS E CRIANÇAS CRIARAM JOGOS E BRINCADEIRAS QUE SÃO TRANSMITIDOS DE GERAÇÃO PARA GERAÇÃO. OBSERVE A IMAGEM A SEGUIR, QUE É DE 1896. A DATA DA PINTURA INDICA QUE ELA FOI FEITA HÁ MAIS DE 130 ANOS.

1 OBSERVE ESTA PINTURA PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES A SEGUIR.



FREDERICK MORGAN COWARD, 1896. ÓLEO SOBRE TELA.

A. A PINTURA ACIMA RETRATA UMA CENA ATUAL OU DE UM TEMPO DISTANTE? QUE ELEMENTO INDICA ISSO?

B. QUAL BRINCADEIRA VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR NESSA IMAGEM?

C. VOCÊ E SEUS AMIGOS TAMBÉM BRINCAM DESSA BRINCADEIRA?

VAMOS LER IMAGENS!

FOTOGRAFIAS ANTIGAS

AS FOTOGRAFIAS ANTIGAS PODEM NOS AJUDAR A CONHECER UM POUCO DA VIDA DAS PESSOAS NO PASSADO. OBSERVE ESTA FOTO DE 1942 FEITA HÁ MAIS DE SETENTA ANOS, E ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DO TEXTO AO LADO DA IMAGEM.



NINGUÉM BRINCA MAIS COM CARROS DE BRINQUEDO NOS ESTADOS UNIDOS FOTO DE 1942

AGORA, PRESTE ATENÇÃO NA LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DO QUADRO ABAIXO. ELE TAMBÉM APRESENTA INFORMAÇÕES SOBRE ESSA FOTO.

QUANDO A FOTO FOI TIRADA?	EM 1942
QUEM ESTÁ BRINCANDO?	UMA MENINA
COMO É O BRINQUEDO RETRATADO NA FOTO?	CARRINHO FEITO DE MADEIRA, COURO E METAL TEM QUATRO RODAS DE METAL E BORRACHA, UMA GRANDE PLACA NA FRENTE E UM VOLANTE.

Fonte: (SOUZA, 2017, p. 12 e 16).

O livro de Geografia – 2.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria diversidade**, página 19, aborda a imagem dos povos quilombolas em comemoração à consciência negra; explica o que eram as comunidades quilombolas e traz uma atividade problematizadora sobre o assunto. Na mesma página, versa sobre os indígenas, especificamente da imagem da aldeia AHIA KALAPAL – parque indígena do Xingu, Mato Grosso. Na página 30 e 31, faz menção ao jogo africano Mancala – nativo da África, explicando as regras deste jogo de origem africana. Na página 33, destaca a brincadeira de Gana – África – ANTOAKYRE, comparando às brincadeiras brasileiras. Na página 48, apresenta as famílias indígenas Yanomami, explicitando a moradia, a alimentação e a organização. No capítulo

Escola, apresenta a escola quilombola e a escola indígena, bem como a escola flutuante da Nigéria – África.

Figura 17 – O que une os grupos

O QUE UNE OS GRUPOS

APESAR DE DIFERENTES, OS VÁRIOS GRUPOS DE QUE AS PESSOAS FAZEM PARTE TÊM UMA SEMELHANÇA: SEUS MEMBROS SE IDENTIFICAM, OU SEJA, TÊM ALGO EM COMUM, SE AJUDAM E SÃO AJUDADOS. OBSERVE AS FOTOS.



A CRIANÇAS E ADULTOS INDÍGENAS PARTICIPAM DE UMA CELEBRAÇÃO. ALDEIA AHA KALAPALCO, PARQUE INDÍGENA DO XINDU, MATO GROSSO. FOTO DE 2016.

B CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SOBARA, EM APARUAMA, RIO DE JANEIRO, DURANTE COMEMORAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA. FOTO DE 2015.

C ESSAS CRIANÇAS COSTUMAM BRINCAR JUNTAS EM UM CAMPO DE FUTEBOL, EM TERESINA, PIAUÍ. FOTO DE 2015.

COMUNIDADE QUILOMBOLA: COMUNIDADE CRIADA HÁ MUITO TEMPO POR GRUPOS DE AFRICANOS E SEUS DESCENDENTES QUE, FUGINDO DA ESCRAVIDÃO, FUNDARAM OS QUILOMBOS, ONDE ERAM LIVRES. COM O PASSAR DO TEMPO, INDÍGENAS E BRANCOS POBRES TAMBÉM SE JUNTARAM AOS QUILOMBOS, FORMANDO AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS QUE CONHECEMOS HOJE.

1 VOCÊ VIVE EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA OU QUILOMBOLA? COMO É A COMUNIDADE A QUAL VOCÊ PERTENCE? QUE CELEBRAÇÕES A SUA COMUNIDADE REALIZA?

2 PERTO DA SUA CASA, HÁ ALGUM CAMPO DE FUTEBOL OU OUTRO ESPAÇO PARA ATIVIDADES ESPORTIVAS? VOCÊ COSTUMA SE REUNIR COM GRUPOS DE AMIGOS PARA PRATICAR ESPORTES?

PRATICADA POR CRIANÇAS E ADULTOS, A MANCALA É CONSIDERADA O JOGO MAIS ANTIGO INVENTADO PELO SER HUMANO. POR ISSO, É CHAMADO "O PAI" DE TODOS OS JOGOS.



1 O QUE VOCÊ ACHOU DA MANCALA?

2 POR QUE O JOGO DE MANCALA É CONSIDERADO "O PAI" DE TODOS OS JOGOS?

3 VOCÊ CONHECE BRINCADEIRAS DE OUTROS PAÍSES?

A. EM CASO AFIRMATIVO, CONTE AOS COLEGAS E AO PROFESSOR O NOME DA BRINCADEIRA, COMO SE JOGA E EM QUE PAÍS ELA É PRATICADA.

B. SE NÃO CONHECE, COM O AUXÍLIO DO PROFESSOR FAÇA UMA PESQUISA. DEPOIS, CONTE À TURMA O QUE DESCOBRIU.

OUTONO 19

TERÇA-FEIRA 31

Fonte: (SOUZA, 2017, p. 12 e 16).

O livro de Geografia – 3.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Com base na **categoria representação**, apresenta a pessoa negra a partir de imagens em algumas páginas, como em anexo. Na página 104, com a **categoria diversidade**, é destacada a comunidade quilombola Itamatatiuia no Maranhão, ressaltando o modo de vida e a sobrevivência, a utilização de lendas e brincadeiras africanas na comunidade. A questão afro é identificada na página 26, retratando a importância da arquitetura africana em tempos imemoriais, onde os africanos construía m paredes e muros com argila e água, considerada uma técnica muito resistente para locais quentes e secos que retrata o campo, na unidade “Pessoas e Lugares”. Na

página 8, apresenta-se uma pintura de uma suposta comunidade indígena, faz-se problematizações sobre essa imagem, em relação aos aspectos ambientais e características. Na página 40, o indígena é tratado com destaque ao modo de vida e o tratamento deles em relação aos recursos naturais do meio ambiente, especificamente sobre o povo Korwai e suas tradições familiares. Ademais, não menciona a vida indígena na cidade, configurando a **categoria fragilidade**.

Figura 18 – Aprender juntos: capítulo 1



Fonte: (SOUZA, 2017, p. 8).

O livro de Geografia – 4.º ano apresenta, **na categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. **Na categoria representação**, projeta o negro a partir de imagens no decorrer das páginas. Aborda a questão afro, de forma interdisciplinar, interligando-a aos assuntos da geografia, bem como a indígena, aos conteúdos abordados.

Na categoria diversidade, a questão afro é abordada em relação à diversidade da cultura artística (danças e festas), religião e história da colonização na página 20, assim como na página 30 por meio da temática pessoas de diferentes partes dos territórios brasileiros, identificando a Procissão do Nosso Senhor do Bonfim – Salvador/Bahia na temática – transformações no campo e na cidade: nossas tradições. Na página 98, destaca o artesanato em comunidades

tradicionais Oriximiná, parte cultural muito importante como preservação das tradições; assim comercializam para a própria sobrevivência e transmitem conhecimentos. Ainda na mesma categoria, a questão indígena é representada pela história da colonização, apresentação dos indígenas como povos tradicionais, destacando ritos, cultura, modos de sobrevivência, brincadeiras e tradições na página 21. Ademais, aparece na página 28, citando o povo kalapo, no parque indígena do Xingu, suas riquezas étnico-culturais, rituais, hábitos e alimentação.

Na página 30, a partir da temática pessoas de diferentes partes do território brasileiro, apresenta os indígenas na escola Sateré – Mawé em Manaus/Amazonas. Na página 52, na unidade “Pessoas e lugares” relata sobre a comunidade caiçara de Barra do Ribeira, bem como a maneira de viver com o meio ambiente, pescando e cultivando. As mulheres se evidenciam como organizadoras das tarefas domésticas e do trabalho com cerâmicas, enquanto as crianças brincam e aprendem a cuidar e a explorar a mata.

Na página 72, caracteriza o povo indígena na cidade, relatando que ele vive como qualquer outra pessoa na cidade; mesmo assim, não perde a identidade e sempre procura manter contato com seus parentes das aldeias. Relata também que mantém suas tradições a partir de festas típicas, onde cantam as músicas do próprio povo e cozinham suas comidas tradicionais. Na página 137, evidenciam os indígenas pescadores artesanais do Rio de Janeiro.

Figura 19 – A origem da diversidade/a população brasileira



Fonte: (SOUZA, 2017, p. 20-21).

O livro de Geografia – 5.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta a abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, evidencia o negro através de algumas imagens. Como **categoria fragilidade** aborda a história indígena, focando nos modos de vida e conflitos, destacando como os indígenas vivem nas aldeias – redução dos povos, desigualdade e conflitos de terras –, aspecto focalizado nos capítulos Região Norte – os povos da floresta e Região Centro – Oeste – Os povos indígenas.

No tópico formação das cidades brasileiras, páginas 55 a 57, faz menção à colonização e à ocupação dos portugueses, referenciando que isso formou as cidades, o que evidencia um importante passo econômico e social para o Brasil, enquanto na verdade há um conhecimento oposto desse pensamento. Na sequência, retrata o crescimento das cidades e das atividades econômicas, como, por exemplo, a exploração da borracha e do ouro, ressaltando a industrialização, o turismo como base da economia. O que instiga é que em nenhum momento o texto manifesta informações sobre os escravizados ou os indígenas nessa construção do país.

Ainda na **categoria fragilidade**, página 66, apresenta o tema grafite e expõe entre as imagens, o rosto de provavelmente uma mulher negra, mas sem contextualização com a cultura ou história afro. Logo mais, na página 69, retrata aspectos do trabalho no Brasil e dá destaque à escravidão. Importante citar a informação como **categoria diversidade**, reconhecendo o retrocesso a partir da escravidão: O longo período de escravidão no Brasil, atrasou o desenvolvimento político, social e econômico do país com reflexos até hoje na sociedade.

Mais adiante, com a **categoria diversidade**, nas páginas 95, 96 e 106, retrata a vida dos indígenas que vivem nas aldeias e na cidade, bem como sobre a desigualdade social que estes enfrentam, sobre suas tradições, sua culinária e sua cultura regional. Além disso, menciona o conflito pelas terras e a falta de proteção diária.

Figura 20 – Formação das cidades brasileiras



Fonte: (SOUZA, 2017, p. 55 e 95).

5.9 ANÁLISE DO LIVRO DE HISTÓRIA. LIGAMUNDO - 1º AO 5º ANO

O livro de História – 1.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Na **categoria representação**, traz imagens de pessoas negras e países da África, bem como os aspectos da tradição negra no decorrer das páginas do livro, desde o sumário que possui uma ilustração de uma menina negra com tranças (Figura 21). Na **categoria diversidade**, páginas 26, 27 e 29, são apresentadas as regiões da África com imagens de crianças na escola e brincando à beira mar. Já na página 11, na **categoria fragilidade**, destaca-se a situação precária em que as pessoas vivem, com um semblante infeliz, aspecto que favorece a estereotipação do negro como vulnerável e alienado socialmente. Trata a questão a partir da festa, Congada, explicitando que esta possui origem africana, com influência católica, inclusive cita instrumentos musicais e danças. Na página 22, contemplando a **categoria diversidade**, apresenta uma história que remete à questão africana, com uma negra de aparência afro como personagem: *As tranças de Bintou*, pela editora Cosac Naify. Aborda também nas páginas 50, 51 e 52, algumas festas e tradições brasileiras trazidas pelos negros e outros povos, como a congada, comentada no livro

como uma comemoração africana com influência católica. Nas páginas 8, 9, 10, 11 e 18, destaca a vida dos indígenas e como são suas moradias e modos de vida. Trata do indígena que vive em aldeias, sua moradia, família e forma de viver. Na página 31, 37 e 49, apresenta a escola indígena e tradições, brincadeiras indígenas e o mundo natural onde estes vivem. É bastante visível, em vários momentos do livro, que não é citada a vida dos indígenas nas cidades, fato que se encaixa também na **categoria fragilidade**.

Figura 21 – Sumário e capa



Fonte: (ALVES; OLIVEIRA, 2018, p. 6 e 9).

O livro de História – 2.º ano, na **categoria etnicidade**, tem uma abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. A imagem da pessoa negra aparece no decorrer dos conteúdos. Na **categoria diversidade**, página 31, apresenta a luta quilombola, com uma comunidade de mulheres quilombolas do Rio de Janeiro, e retrata questões de visibilidade, conquistas e infraestrutura – Remanescentes de quilombo da Ilha da Marambaia – Rio de Janeiro. Na página 44 e 45, aborda a rotina indígena, danças, moradia e caças. Na página 55, apresenta brincadeiras indígenas e brincadeira africana – mamba, da África

do Sul. Na página 124, destaca instrumentos musicais da antiga tradição africana e música. Na página 82 e 83, menciona a influência africana na culinária brasileira, relata sobre o acarajé e aborda as Baianas do Acarajé como bem cultural brasileiro. As páginas 120 e 122 trazem conhecimento sobre diversos jeitos de aprender; assim, cita o modelo de vida dos indígenas, ressaltada no livro pela tradição, por meio da qual aprendem com os seus familiares como se alimentar, brincar, pescar e fazer rituais. Por fim, destaca também a música indígena como ritual, forma de diversão e comemoração.

Figura 22 – Parecidos, mas diferentes

PARECIDOS, MAS DIFERENTES

O QUE VOCÊ E OS COLEGAS DE CLASSE TÊM DE PARECIDO? E DE DIFERENTE?

VOCÊ E OS COLEGAS SE PARECEM EM MUITOS ASPECTOS: SÃO CRIANÇAS, GOSTAM DE BRINCAR, ESTUDAM NA MESMA CLASSE... MAS CADA UM TEM SUAS CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS, UM JEITO DE SER E UMA HISTÓRIA. O QUE TORNA VOCÊ DIFERENTE DE OUTRA PESSOA É A SUA IDENTIDADE.

MAMÃE, QUAL VAI SER O NOME DA MENINA TERRAZINHA?

SÓFIA, QUE SIGNIFICA SABEDORIA, VOCÊ SABER?

E SE ELA SE CHAMASSE MATILDA, COMO A MINHA AVÓ?

O NOME NOS ACOMPANHA POR TODA A VIDA, NOS IDENTIFICA E NOS DIFERENCIA DAS OUTRAS PESSOAS. POR ISSO TODA CRIANÇA TEM O DIREITO DE RECEBER UM NOME QUANDO NASCE.

ALÉM DO NOME, TEMOS O SOBRENOME, QUE EM GERAL IDENTIFICA A FAMÍLIA DE QUE CADA UM DE NÓS FAZ PARTE.

OS SOBRENOMES TÊM ORIGENS DIVERSAS. ELAS PODEM INDICAR:

- O LUGAR DE NASCIMENTO DO PRIMEIRO PARENTE QUE O USOU, COMO LISBOA OU COIMBRA.
- CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE QUEM PRIMEIRO O ADOTOU, COMO BRANCO E LONGO.
- NOMES DE ÁRVORES CARACTERÍSTICAS DE UMA REGIÃO, COMO OLIVEIRA, FIGUEIRA, PEREIRA.
- A ETNIA A QUE A PESSOA PERTENCE, COMO NO NOME DO ESCRITOR DANIEL MUNDURUKU, DO POVO INDÍGENA MUNDURUKU.

MULHERES QUILOMBOLAS

AS FAMÍLIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA MARAMBAIA, LOCALIZADA NO RIO DE JANEIRO, LUTAM PARA GARANTIR O DIREITO À TERRA ONDE HOJE VIVEM E TRABALHAM. ACOMPANHE A LEITURA DO TEXTO.

IDENTIFIQUE E DESCRIBA EM AFRASES ESCRIITAS OS QUE MANTÊM SUAS TRADIÇÕES, VINDO DE UMA COMUNIDADE.

MULHERES QUILOMBOLAS

JÓ E VÂNIA ATUAM, COMO MULHERES E COMO QUILOMBOLAS, NAS LUTAS DA COMUNIDADE. A PRINCIPAL LUTA EM QUE ELAS ESTÃO ENGAJADAS É PELA TITULAÇÃO DAS TERRAS. [...]

ELAS AVALIAM QUE, COM A TERRA TITULADA, SERÁ MAIS FÁCIL E SEGURO LUTAR POR TODAS AS OUTRAS QUESTÕES IMPORTANTES PARA A COMUNIDADE, COMO A ENERGIA ELÉTRICA E A CONSTRUÇÃO DE UM CENTRO DE SAÚDE COM CONDIÇÕES DE ATENDER TODA A POPULAÇÃO. [...]

(PARA VÂNIA, A MAIOR CONQUISTA DA COMUNIDADE É) "[...] A VISIBILIDADE QUE ALGUNS MEMBROS DA COMUNIDADE ESTÃO DANDO PARA A PRÓPRIA COMUNIDADE. [...] ENTÃO, PARA A GENTE, ESSA FOI A MAIOR CONQUISTA: FAZER O BRASIL TODO SABER QUE EXISTIMOS E QUE SOMOS BRASILEIROS".

VÂNIA MARIA ALVES GUERRA DOS SANTOS, REPRESENTANTE PERMANENTE DA COMUNIDADE DOS REMANESCENTES DE QUILOMBO DA ILHA DE MARAMBAIA, MANGARATIBA, ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017.

COMISSÃO PRO-ÍNDIO DE SÃO PAULO. DISPONÍVEL EM: www.cpiip.org.br/comunidades/territorio_mulheres.html. ACESSO EM: JANEIRO DE 2017.

A) SUBLINHE NO TEXTO QUAL É A PRINCIPAL LUTA DAS MULHERES QUILOMBOLAS.

B) O QUE VÂNIA CONSIDERA A MAIOR CONQUISTA PARA A COMUNIDADE?

Fonte: (ALVES; OLIVEIRA, 2018, p. 10 e 31).

O livro de História – 3.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria representação**, apresenta imagens de pessoas negras. Na **categoria diversidade**, páginas 11, 12, 13, 26 e 27, ressalta a história da escravidão, indígenas (modos de vida, trabalho e escolarização), reforça a construção das cidades sem mencionar a participação dos negros. Nas

páginas 36 a 45, retrata a África e a migração humana, africana e europeia, a formação das cidades a partir da escravização e o encontro com os indígenas, encontros culturais, invasões europeias, meios de transporte (tropas e tropeiros) e preconceito, bem como a migração forçada e a resistência escrava.

A **categoria fragilidade** pode ser representada pelas ocorrências nas páginas 68 a 73, que tratam das invasões europeias no Brasil; disputas dos territórios no Brasil/O Brasil holandês, demonstra os europeus como os descobridores do Brasil e o interesse de espanhóis, holandeses, portugueses e franceses pelo país para a exploração das riquezas. Importante citar um trecho importante da página 72: “Além dos piratas, indígenas hostis à presença dos colonizadores eram uma ameaça constante”. Assim, construíram fortalezas nas cidades contra as ameaças internas, os indígenas e as ameaças externas, os piratas (não informam quem eram esses piratas).

A **categoria diversidade** é constatada na página 74 que retrata a invasão dos holandeses. Segundo o livro didático, eles dominaram o comércio açucareiro e o tráfico de escravizados. Das páginas 122 a 134, o livro retrata o encontro entre brancos e indígenas/portugueses e ameríndios, cultura africana e migração; o encontro de culturas entre portugueses e indígenas. Por sua vez, entre as páginas 44 e 62, comenta a história das migrações humanas; África, Europa e Américas – os deslocamentos humanos/trocas e conflitos; a formação das cidades no Brasil.

Nas páginas 110 a 119, apresenta a arte e cultura indígena, o respeito à natureza, às comunidades, ao trabalho indígena, o cotidiano e os direitos. Nas páginas 88 a 90, comenta sobre a educação indígena, relatando que os indígenas estudam para aprender português e suas próprias línguas para manter a tradição e continuar transmitindo-a para as gerações; calendário indígena próprio, demonstrando a cultura e o modo próprio de identificar as estações e meses, tempos passado, presente e futuro; tropas e tropeiros. Das páginas 122 a 133, o livro indica o seguinte capítulo: encontro de culturas, e relata o encontro entre os brancos e indígenas e como os portugueses identificavam os indígenas, salientando a arte indígena, as tradições e as inovações tecnológicas nas aldeias.

Figura 23 – Fortes e fortalezas na defesa do Brasil



Fonte: (ALVES; OLIVEIRA, 2018, p. 72 e 111).

O livro de História – 4.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos históricos e culturais. Representa os indígenas tanto como parte dos bandeirantes (**categoria fragilidade**) quanto como escravizados.

Numa maneira muito equivocada, na **categoria fragilidade**, entre as páginas 8 e 11, aborda saberes sobre a história africana e afro-brasileira, identificando fases da colonização. Essa história é representada pelo livro didático como uma conquista europeia, deixando explícito que a história de conquistas pelos europeus que mudou a forma de se entender o mundo é a que o livro irá expor e nada diferente disso. Em suma, nesta perspectiva, não houve conquista, mas sim apoderamento da vida dos povos diferentes deles, numa perspectiva de superioridade branca.

O livro relata a crença de que a terra era plana, por isso tinham medo do reconhecido como mar tenebroso. Nas páginas 13 a 18, expõe que os portugueses também exploraram a África no caminho para as Índias, destacando, assim, o interesse deles por riqueza e pela

exploração de pessoas, relata-se ainda nesse texto que primeiramente iniciaram a comercialização para os africanos. Destaca o modo de vida em diversidade dos europeus, suas capacidades para comercializar alimentos e especiarias, bem como explorar recursos naturais.

Apresenta que Portugal conquistou (palavra utilizada de maneira equivocada) a África aos poucos. Destaca a língua portuguesa como falada integralmente no Brasil, com influência de africanos, indígenas e imigrantes. Acrescenta relatos dos viajantes – Vasco da Gama e a chegada dos portugueses ao Brasil.

Nas páginas 20 a 23, ressalta tradições africanas identificadas em jogos, destacando que foram criações dos africanos escravizados, com muita dança e música. Das páginas 24 a 29, identifica o Pau-Brasil, de maneira desacertada como riqueza portuguesa, processo de colonização dos indígenas. Na página 23, a obra traz o seguinte título: Parceria entre portugueses e indígenas, sugerindo que os portugueses tiveram bastantes benefícios com os conhecimentos e trabalhos indígenas, os quais trabalhavam em troca de objetos, sendo muito lucrativo para os portugueses, pois o trabalho indígena tinha muito mais valor do que os produtos entregues na troca. Os portugueses defendiam o direito de posse por ocupação e, assim, foi ocupando todo o espaço brasileiro e construindo vilas. O livro ainda destaca a catequização dos indígenas pelos jesuítas. A partir da página 42, relata a exploração da cana-de-açúcar e a exploração de escravizados.

Nas páginas 48 a 52, percebe-se a **categoria diversidade**. O conteúdo demonstra a chegada dos africanos no Brasil e seus modos de viver. Relata que os africanos foram capturados e trazidos à força; trouxeram consigo, conforme o livro didático, idiomas, rituais, culinária, música e dança que configuraram riqueza para o Brasil. O livro empreende que os africanos eram trazidos para trabalhar também na produção de cacau, café, ouro e afazeres domésticos, vivendo em senzalas e sem ganho nenhum. Destaca que eram trazidos em navios negreiros sem nenhum cuidado, por isso muitos chegavam mortos; os que sobreviviam eram vendidos como mercadoria.

Contemplada na **categoria fragilidade**, a página 53 integra que o Brasil é multicultural, com diversas etnias, com direitos, e acrescenta que “algumas sofrem preconceito” pela cor, importante que o termo é utilizado inexatamente, pois há diferenças entre preconceito e racismo, principalmente os descendentes de africanos, por causa da escravização. Novamente na **categoria diversidade**, a partir da página 54 a 57, compreende os contos africanos para caracterizar a cultura africana – *Kiriku e a feiticeira*; apresenta o trabalho escravo e a produção de açúcar pelos africanos escravizados, enriquecendo os comerciantes e os senhores de engenho. Nas páginas 60 e 61, traz uma retrospectiva da resistência negra, destacando a luta

dos negros para alcançar a liberdade, a partir da construção de Quilombos, suicídios, fugas e negociações. Os Quilombos são vistos como comunidades de resistência que permanecem até os dias atuais.

Na página 62, apresenta atividade e a seguinte exposição: Uma fotografia de Jean Baptiste Debret, com as imagens de pessoas negras, assim a atividade apresenta a seguinte informação: “Cabeças de negros de diferentes nações”. Em seguida, pede que se apontem as diferenças e semelhanças e quais as características observadas.

A partir da página 66 faz menção aos bandeirantes, identifica-os como exploradores de sertão, pesquisadores de metais preciosos e dedicados à escravização e à morte de indígenas, além de citar que recebiam contratos para encontrarem escravizados fugitivos. O livro relata que os indígenas também eram presos, e as mulheres tinham o dever de fazer a comida e cuidar da produção de remédios, chamados de negro da terra. Complementa que esses bandeirantes invadiam os locais onde os jesuítas catequizavam os indígenas para capturá-los e cita os tropeiros que agiam também como os bandeirantes.

Na página 76, apresenta a arte no Brasil e, desse modo, mostra a imagem e algumas informações de indígenas sobre tradição e cultura. Na página 77, é possível categorizar como **fragilidade** o relato sobre a formação brasileira, com destaque para o reinado de Dom Pedro I como, preocupado com a expansão da cultura no país, isto é, que ele incentivou a literatura, as ciências e as artes no Brasil. Retornando à **diversidade**, na página 96, remete-se aos griôs, contadores de histórias da África Ocidental, destacando a cultura, a história e a tradição africana.

Na página 115, o livro didático se encaminha para o tema de libertação dos escravizados. Na **categoria fragilidade**, ressalta a luta do movimento abolicionista, porém não explica quem são esses e apresenta a inserção da Lei Áurea que decreta o fim da escravidão e a proibição da escravidão no Brasil. Aponta que os escravizados que possuíam um ofício foram inseridos no mercado de trabalho como livres e os outros negros permaneceram livres, trabalhando no campo e recebendo por isso. Sublinha que tiveram ainda negros sem acesso à cidadania, o que fez com que tivessem que conviver com o preconceito e a discriminação social.

Na **categoria diversidade**, enfatiza a história de Luiz Gama, filho de mãe livre, mas vendido pelo próprio pai. Não se explica quem era o pai dele, conseguiu se formar em direito e libertou diversos escravizados, sendo a inspiração para muitas pessoas. Na página 116, apresenta-se algumas imagens sobre a situação de negros escravizados e livres, com problematizações sobre o tema. Na página 117, menciona a comunidade Quilombola que luta até hoje pela posse da terra para manter a tradição e a identidade negra. Enfim, na página 124,

o livro didático demarca o Brasil como um povo de muitos povos, para o reconhecimento das tradições culturais, compreensão do preconceito e a contribuição dos imigrantes.

Na página 129, com a **categoria fragilidade**, desenvolve o raciocínio sobre preconceito. É importante salientar aqui alguns trechos do livro: “Por que temos preconceito? Possivelmente porque sentimos medo daquilo que é diferente e desconhecido...”, quando o interessante seria abordar o racismo. Na página 130, destaca a importância da imigração, ressaltando a importância da vinda dos portugueses: “Sua presença resultou em muitas contribuições para a economia, a sociedade e a cultura brasileiras...”, assim como a chegada de outros imigrantes. Nas páginas 132 e 133, focaliza na alimentação e diversidade cultural, onde apresenta três culturas como marcantes: portuguesa, colocada em primeiro lugar, depois africana e indígena. Foca também em alguns alimentos africanos, como o azeite de dendê, quiabo e o caruru.

Figura 24 – Europa, África e América: conquistas e descobertas



Fonte: (ALVES; OLIVEIRA, 2018, p. 8 e 76).

O livro de História – 5.º ano, na **categoria etnicidade**, possui abordagem afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria representação**,

aborda diversas imagens de pessoas negras, na seção: História da colonização e escravização/Cultura afro-brasileira. Na **categoria diversidade**, apresenta os indígenas, as tradições, as lutas e os costumes. Sobre a questão afro, aponta a sociedade colonial, a escravização dos negros, a rotina dos escravizados, bem como os aspectos da diversidade cultural afro, o fim da escravidão e a cultura do café e direitos afro-brasileiros, destacando leis em prol do povo negro.

A questão indígena é ressaltada a partir dos modos de vida e cuidados com o meio ambiente, a habitação dos indígenas na época da exploração do Pau-Brasil e expedições para povoar terras indígenas, conhecimento das comunidades tradicionais para entender como se deve preservar as florestas. Importante salientar o assunto da vida nômade à vida sedentária, caracterizando-se em **categoria fragilidade**, direcionado à vida dos negros.

Nas páginas 10, 11 e 12, quando cita que anteriormente caçavam e plantavam, atualmente preferem comprar em feiras e mercados, bem como o surgimento do comércio. Nas páginas 24 a 30, com o capítulo: Quando o Brasil era de Portugal; o livro objetiva identificar, em primeiro lugar, as primeiras atividades econômicas portuguesas, que mais tarde formariam o Brasil, compreensão da colônia e colonização e conhecimento dos direitos indígenas. Traz a sociedade colonial, a caçada dos negros da terra, a exploração do Pau-Brasil pelos indígenas, onde efetuavam a maior parte do trabalho.

Na página 31 e 32, focaliza a conquista dos portugueses pelas terras brasileiras, a construção de um governo geral e a catequização dos indígenas para facilitar a submissão ao governo instaurado. Na página 33, o livro relata que a parceria entre indígenas e colonos não durou muito, pois começaram a ser escravizados, considerados negros da terra, capturados pelos chamados bandeirantes e comercializados como “escravos”. A partir disso, pergunta-se: Onde houve parceria? Apresenta ainda uma imagem de soldados índios escoltando selvagens.

Na página 34, aborda o conteúdo intitulado: a cana-de-açúcar e a escravidão dos africanos, trazidos da África para serem escravizados. Na página 36, retrata a imagem das mulheres europeias e negras, observando o trabalho doméstico para as brancas e os do comércio para as negras, não ficando compreensível a citação do fato.

Na **categoria diversidade**, página 37, evidencia a divisão da sociedade brasileira, em que os direitos sociais e políticos eram privilégio somente dos europeus. Na página 40, o direito indígena é abordado, apresenta um Brasil multicultural e cita o artigo 231 da Constituição Federal e a luta diária pela terra e manutenção da vida. Na página 44 a 53, o enfoque é na vinda da família real ao Brasil, a importância de se reconhecer os monumentos históricos e o conhecimento da vida dos escravizados. Apresenta também que aconteceu a mudança da corte

portuguesa para o Brasil, a Revolução do Porto e a criação da Constituição do Brasil. De outro modo, é importante ressaltar que estavam excluídos do rol de direitos, as mulheres, pois era restrito aos homens; os escravizados não eram considerados cidadãos por questões financeiras, negados, assim, direitos civis, políticos e sociais.

Na página 53, sublinha o cotidiano da escravidão brasileira, apresentando diversas imagens de Jean Baptiste Debret, considerando suas obras importantes como fontes históricas. Das páginas 60 a 64, são destacados: a cultura do café, a resistência dos escravizados e o conhecimento sobre os movimentos abolicionistas. Destaca-se os castigos aos negros no cotidiano do trabalho escravo e o desenvolvimento do país frente à exploração do café. Ademais, relata-se que o governo inglês pressionava para o fim da escravização, criando, por conseguinte, a lei de Eusébio de Queirós, proibindo o tráfico intercontinental.

Já na página 66, relata-se que, entre 1840/89, Dom Pedro II se tornou imperador com apenas 14 anos de idade, momento que o Brasil passava por diversos conflitos. Mais adiante houve a proibição do tráfico de africanos e ampliação da participação da “população livre” para o fim da escravidão, principalmente o surgimento dos quilombos como resistência, este pouco citado. Retrata os clubes abolicionistas nessa tentativa de abolição da escravidão, porém não menciona quem são; faz menção à Chiquinha Gonzaga, participante da campanha abolicionista.

Na página 68 a 70, focaliza as quatro leis abolicionistas, Lei Ausébio de Queirós (1850) que proibia o tráfico de negros; Lei do ventre livre (1871) que declarava que os filhos de escravizados nascidos na época serviriam aos senhores até os 21 anos de idade ou seriam entregues ao governo; Lei dos sexagenários (1885), com foco na libertação dos escravizados acima de 60 anos; Lei Áurea (1888) que normatizava a libertação dos escravizados sem compensação. Disserta a condição de vida dos ex-escravizados, pois não possuíam nenhum apoio governamental para se ascender, muitos continuavam trabalhando nas roças com os antigos patrões, a partir de acordos. Relata a discriminação da época e o papel da mulher quilombola, este último como forma de se manter a tradição e cultura viva, bem como o cuidado aos filhos e a resistência para a liberdade.

Na página 71, o livro salienta a cultura afro-brasileira, como as danças, religião, entre essas, a capoeira, importante manifestação afro. Em seguida, cita que a capoeira foi proibida por bastante tempo e considerada crime até 1937 e, em 2014, considerada patrimônio imaterial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. As páginas 78, 79, 82, 83 e 123 apresentam imagens de pessoas negras, assim como a chegada dos imigrantes e a Proclamação da República.

Na página 124, por sua vez, ressalta-se a criação do Parque Indígena Xingu, viabilizando a preservação da cultura indígena e identidade. Considera como ato de cidadania a valorização dos povos tradicionais e o incentivo da vida nas florestas Amazônicas a 125.

Na página 153, sobrealva os direitos dos afro-brasileiros, relatando a exclusão da cidadania e a resistência destes, com destaque na música, esporte, literatura, ciências. Cita a criação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, considerando discriminação racial, a distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na cor ou raça e origem.

Também se remete à importância dos Quilombos para a preservação das tradições africanas, da cana-de-açúcar e a escravidão dos africanos – uma sociedade de escravizados, homens livres e senhores. Apresenta a cultura do café e o fim da escravidão – a cultura do café – café e modernidade – o fim do tráfico de escravizados – a sociedade se mobiliza pela abolição – as leis abolicionistas – a difícil vida dos ex-escravizados – a cultura afro-brasileira / Fazendo história. Indica a cidadania como uma luta de todos – direitos dos africanos. A questão indígena é tratada na unidade Quando o Brasil era de Portugal, **categoria fragilidade** – Biopirataria – a sociedade colonial. Direito indígena: a luta pelas terras. O Brasil se moderniza – a expedição roncador Xingu – a criação do parque indígena do Xingu.

Figura 25 – A sociedade colonial

A sociedade colonial

Como vocês imaginam a divisão da sociedade no período do Brasil colonial? Os direitos e deveres eram iguais para todos? Que funções as mulheres desempenhavam?

Caçada aos “negros da terra”

A parceria entre indígenas e colonos não durou muito. Os colonos da capitania de São Vicente necessitavam de mão de obra para os trabalhos em suas propriedades. Para isso, começaram a escravizar os indígenas, que eram chamados de “negros da terra”. Eles eram aprisionados pelos bandeirantes no sertão e depois vendidos como escravos para cumprir diversas funções.

Assista
Gente colonial – 500 anos
e Brasil colônia na TV

Uma vez escravizado, o índio era submetido a todo tipo de trabalho: nas lavouras, na derrubada das matas, no preparo das roças, nos engenhos, nos moinhos, nas casas, no transporte de mercadorias, equipamentos e alimentos, na construção de casas e edifícios, na caça, na pesca, no combate a outros povos. [...]

FERREIRA, Antonio Celso; IWANO, Rogério. *A conquista do sertão*. São Paulo: Atual, 2002. p. 19. (Coleção A vida no tempo).



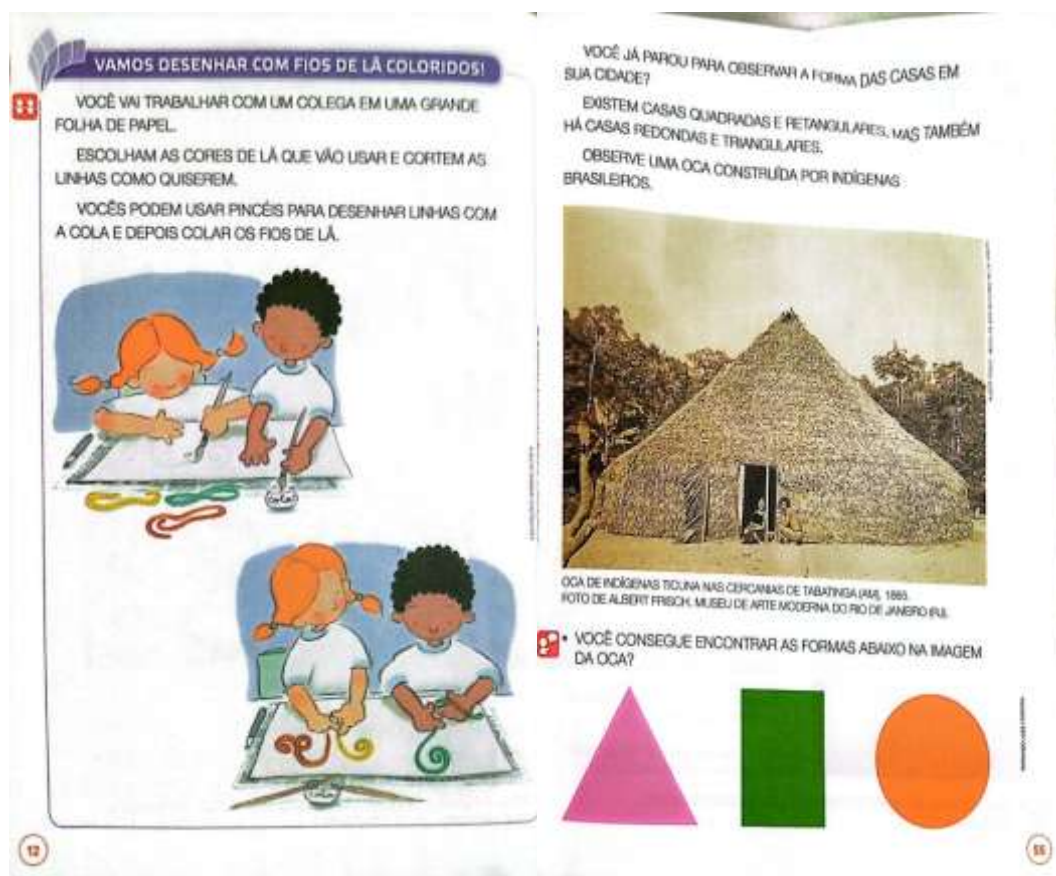
Soldados índios de Curitiba, escoltando selvagens, de Thierry Frères, 1834, a partir de desenho de Jean-Baptiste Debret (litografia, de 49 cm x 34 cm). Uma das atividades mais lucrativas dos bandeirantes era aprisionar indígenas.

Fonte: (ALVES; OLIVEIRA, 2018, p. 33).

5.10 ANÁLISE DO LIVRO DE ARTES. COLEÇÃO PROJETO PRESENTE. 1.º AO 5.º ANO

O livro de Artes – 1.º ano, na **categoria fragilidade**, não apresenta abordagem afro-brasileira e, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais, cita o Antigo Egito, mas não remete a aspectos africanos. Na **categoria etnicidade**, expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, apresenta imagens de pessoas negras em diversas situações contidas no livro. Na **categoria diversidade**, brevemente a questão indígena é tratada com alusão às moradias, representando ocas e indígenas na aldeia, especificamente na página 55 de maneira interdisciplinar ao conteúdo formas geométricas.

Figura 26 – Vamos desenhar com fios de lã coloridos



Fonte: (IAVELBERG; SAPIENZA, 2018, p. 12 e 55).

O livro de Artes - 2.º ano, na **categoria etnicidade**, possui abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria fragilidade**, não expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na categoria diversidade, página 34, apresenta Frêdéric Bruly – artista africano e sua arte, destacando suas características artísticas e o trabalho de John

Mawurndjui – artista australiano negro na página 44. Na página 52, apresenta a arte da África do Sul, representada pelas formas geométricas de Francina Ndimande, destacando como são as pinturas e as características da arte.

Figura 27 – Arthur artista/Costa do Marfim



Fonte: (IAVELBERG; SAPIENZA, 2018, p. 42 e 34).

O livro de Artes – 3.º ano, na **categoria fragilidade**, não possui abordagem da história afro-brasileira, especificamente. Já na **categoria representação**, apresenta algumas imagens de pessoas negras no decorrer das páginas. Na **categoria diversidade**, página 42 a 47, trata da história de vida do artista negro Arthur Bispo do Rosário, que viveu muito tempo num hospital psiquiátrico e começou a fazer arte através de um projeto da doutora Nisa da Silveira para a recuperação da dignidade de internos pela arte. Diversos livros foram escritos sobre o artista e recebeu homenagens e suas obras foram preservadas no museu das artes do Rio de Janeiro. Na **categoria fragilidade**, não expõe conteúdo histórico-cultural indígena.

O livro de Artes – 4.º ano, na **categoria etnicidade**, apresenta abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, possui imagens de pessoas negras em diversas situações contidas no livro. A capa ilustra imagens de pessoas negras em manifestação cultural. Na **categoria fragilidade**, entre as páginas 10 e 15, aborda a festa do boi, uma manifestação que envolve a cultura portuguesa, indígena e africana. No entanto, o livro didático destaca

somente história em específico, salientando a música como elemento essencial na manifestação e os instrumentos musicais, que visivelmente são de tendência africana, porém não há relatos expostos no conteúdo.

Na **categoria diversidade**, a abordagem afro e indígena ocorre em conjunto na unidade arte indígena e arte afro-brasileira, páginas 53 e 62 a 110. Na página 53, o livro apresenta a dança indígena e afro. A questão afro é debatida com relação à arte (escultura, moda, cultura e religiosidade) e, ainda, comenta-se sobre a existência do museu afro na Bahia, e o artista Rubem Valentim que expõe a arte do candomblé com esculturas (página 74 a 77). Destaca-se, entre as páginas 79 e 86, a moda que é inspirada na arte africana, onde cada estampa simboliza um sentimento ou um significado.

Na página 83, introduz-se a arte de Pierre Veger, francês que se inspirou nas manifestações culturais afro-brasileiras, para fotografar essas manifestações. É importante salientar que, na página 86, o livro traz a história *O gato malhado e a andorinha sinhá*, de Jorge Amado. Na página 89, menciona o Bloco Olodum, que faz música a partir da ancestralidade africana.

A questão indígena é destacada na página 62 e 63 como imagens a serem observadas e interpretadas, de modo que se pense como se convive no Brasil com pessoas de diversas origens, relacionando isso com a cultura artística das comunidades, a partir da apresentação do cocar, pinturas, objetos, cores e danças, nas páginas 64 a 66. Na página 88, reflete-se sobre a música, como parte do cotidiano indígena; também instiga a pesquisa extra sobre os povos indígenas. Indica-se, por fim, nas páginas 117 e 118, literaturas indígena e afro, Kabá Darebu e Nina África: *Contos de uma África Menina para ninar gente de todas as idades*.

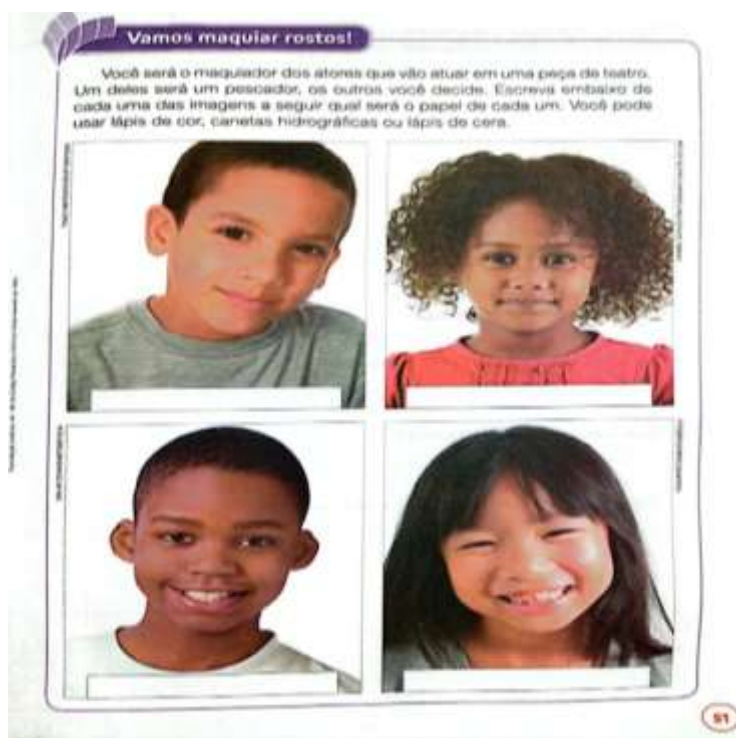
Figura 28 – A festa do boi/Arte plumária



Fonte: (IAVELBERG; SAPIENZA, 2018, p. 10 e 64).

O livro de Artes – 5.º ano, na **categoria fragilidade**, não tem abordagem afro-brasileira, no que se diz respeito a aspectos histórico-culturais. Na **categoria etnicidade**, expõe conteúdo histórico-cultural indígena. Na **categoria representação**, apresenta algumas imagens de pessoas negras no decorrer das páginas. Na **categoria diversidade**, página 14, aborda os indígenas, relacionando-os à arte, especificamente na pintura com produtos naturais para se obter a cor. Na página 25, menciona e traz imagens de diversos instrumentos musicais, incluindo africanos, todavia não há indicação da origem desses instrumentos.

Figura 29 – Vamos maquiar rostos



Fonte: (IAVELBERG; SAPIENZA, 2018, p. 51).

A análise étnico-racial com embasamento nas categorias apresentadas e relacionadas com as páginas da observação auxiliou numa melhor organização para o entendimento das imagens e dos conteúdos expostos. Destaca-se ainda a necessidade de visualizar as demais páginas escaneadas para uma boa compreensão do estudo (Anexo A).

5.11 ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO PNAIC 2014 E DO PNLD LITERÁRIO 2018

Nesta análise, o intuito é, a partir das problemáticas, apresentar a disponibilização ou não de literaturas na educação pública do Distrito Federal – 1.º ao 5.º dos anos iniciais com base nas Leis n.º 10.639 (BRASIL 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008).

Numa modalidade de atendimento do 1.º ao 3.º ano do ensino fundamental, no PNAIC – Alfabetização na idade certa de 2014, destaca – se que essa literatura não é direcionada para o 4º e 5º ano. Consta **240** livros adquiridos, dos quais **4** estão em consonância com as Leis n.º 10.639 (BRASIL 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008) ou abordam o conteúdo relacionado às questões étnico-raciais, numa perspectiva de estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio também em relação aos aspectos

da História afro-brasileira e/ou indígena na literatura. É importante salientar que esses livros são disponibilizados e organizados por meio de Legislação que rege a inscrição e a seleção das literaturas voltadas ao ensino fundamental – 1.º ao 3.º ano. Sendo assim:

PORTARIA Nº 63, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2014 A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso de suas atribuições, resolve: Art. 1º Divulgar o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD PNAIC 2014, conforme EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA A INSCRIÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 2014. Art. 2º Informar que as obras selecionadas, contidas na relação anexa a esta Portaria, serão distribuídas às salas de aula das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental das escolas da rede pública. Art. 3º Informar a autores, titulares de direitos autorais e de edição e a demais interessados que recomendações advindas de decisões transitadas em julgado ou do Conselho Nacional de Educação que incidam pertinentemente sobre obras que compõem os acervos a serem distribuídos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNAIC 2014, em qualquer momento da execução do programa, serão observadas pelo Ministério da Educação, por meio de atuação específica da Secretaria de Educação Básica. Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. MARIA BEATRIZ LUCE. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.01).

Os livros que se destacam por compreenderem em suas diversas formas, contribuições étnico-raciais são:

- *A lenda da Pemba*, de Marcia Regina da Silva – Editora Escala Integrada – SP: apresenta uma história romântica com a mística e detalhes de tradições africanas;
- *Pequenas guerreiras*, de Yaguarê Yamã. Editora FTD/SA: destaca aspectos lendários indígenas e a força e a coragem de meninas indígenas;
- *O marimbondo do quilombo*, de Heloisa Pires Lima. Manole LTDA: aborda a história afro-brasileira com a temática de quilombos e kalungas;
- *Quibungo*, de Maria Clara Cavalcante. Cata-sonho Editora LTDA: enfatiza os aspectos da África, a história africana da aldeia de Kunta, ressaltando a coragem e a esperteza do menino negro.

No que diz respeito à modalidade de atendimento do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, **no PNLD Literário 2018**, foram **205** livros adquiridos. Entretanto, somente **19** se apresentam em consonância com a n.º Lei 11.645/2008, quando compreende o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e aspectos da História afro-brasileira e/ou indígena são retratados na literatura.

O PNLD Literário, em conformidade com o Decreto n.º 9.099/2017, tem os seguintes objetivos, de acordo com o Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias- 02/2018:

2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital. 2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo; 2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC. 2.2 O PNLD 2018 Literário tem caráter transitório, possibilitando o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio no ano vigente. 2.2.1 Novos processos de inscrição e avaliação de obras literárias para educação infantil, para anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio poderão ser previstas nos próximos editais do PNLD, de forma a atender as respectivas etapas de ensino com obras literárias e obras didáticas, conjuntamente. (BRASIL, 2018, p. 01 - 02).

Os livros que se destacam por compreenderem, em suas diversas formas, contribuições étnico-raciais são:

- *Gente de cor, cor de gente*, de Maurício Negro. Editora Quinteto: focaliza aspectos da cor e expressão diante de diversas situações, representando o branco, indígena e afro-brasileiro. Ademais, traz imagens de pessoas e suas culturas a partir de situações de raiva, alegria, dor, tristeza e suas expressões a partir de imagens;
- *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks. Editora Boitatá: aborda aspectos da população negra e ilustra crianças com diversos tipos de cabelos e penteados afros, destacando o belo de que cada tipo, deixando claro o bom odor e a maciez;
- *Para sempre no meu coração*, de Annette Aubrey. Editora Girassol Brasil: trata de aspectos da cor negra e conta a história de uma criança negra que precisa lidar com dificuldades e situações novas, como o luto. Promove um olhar atento a um momento de tristeza e de enfrentamento de situações difíceis;
- *A cor de Coraline*. Editora Lendo e Aprendendo LTDA: enfoca os aspectos da cor da pele e a temática infantil em relação ao errôneo nome dado ao lápis bege de “lápis cor de pele”, desconstruindo a existência de somente uma cor de pele;
- *Bolota. Uma certa jabuticaba muito esperta*, de Iray Galvão. Editora Dragon Logística e distribuição Eirelli: retrata aspectos da lenda/fábula africana e conta a lenda/fábula africana de uma jabuticaba, retratando o respeito às diferenças e a racialidade e suas virtudes;
- *Diversidade*, de Tatiana Belinky. Editora FTD: discute aspectos da diversidade, cor, cabelo, físico, comportamento e diversidade. A autora traz em versos a importância de se reconhecer e respeitar cada diferença de todas as pessoas;

- *Se essa rua fosse minha: Livro de brincar*, de Paula Giannini. Bambolê Editora e Livraria LTDA: debate aspectos culturais e, por meio de uma obra teatral com a brincadeira, leva o leitor a imaginar um mundo feliz, onde todos se divertem juntos, sem definições de etnias e classes sociais;
- *Só de brincadeira*, de Léo Cunha. Positivo Soluções Didáticas LTDA: alude os aspectos culturais e a representação da imagem negra. Conta 25 poesias e entre elas representa a partir de imagem, a negritude, destaca-se a página com uma criança negra;
- *Apuka*, de Maria Maltese. Editorial 25 LTDA: desenvolve aspectos da cultura indígena e diversidade, por meio da história de uma criança indígena, que ressalta a beleza, a força e as diferenças;
- *Kiriku e a Feiticeira*, de Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria do Nascimento Aires e Maria Carmelita Lacerda. Editora Grafset LTDA: enaltece aspectos da cultura africana a partir da história de um garoto negro, de origem africana, destacando sua força, cultura e belezas da África;
- *Cinco Fábulas da África*. Edições Escala Educacional LTDA: contempla aspectos culturais africanos a partir de fábulas – Conto de cinco fábulas com saberes tradicionais da África para ensinamentos ao leitor;
- *Meu avô africano*, de Carmen Lúcia Campos. Guia dos curiosos Comunicações LTDA: ressalta a cultura africana, a riqueza e a importância de se preservar as raízes tradicionais;
- *Martin e rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade*, de Raphaële Frier Zaü: conta a história de revolucionários negros, Martin Luther King e Rosa Parks, numa luta pelo respeito e pela igualdade, bem como pelos direitos civis;
- *Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial* Editora Reviravolta LTDA, de Lilia Moritz Schwarcz: tematiza a história do Brasil Colonial, na chegada dos europeus ao Brasil, relatando a amizade de um menino branco e um menino indígena. Foca na construção da sociedade brasileira;
- *A boca da noite*, de Cristino Wapichana. Meneghetti's gráfica e editora LTDA: destaca aspectos cotidianos da infância e família indígena;
- *Histórias africanas*, de Ana Maria Machado. Quinteto editorial LTDA: versa sobre a tradição e a cultura africana a partir de quatro histórias;

- *Histórias de ouvir da África fabulosa*, de Carlos Alberto de Carvalho. Imperial novo milênio gráfica e editora LTDA: consiste em fábulas africanas contadas a partir de seis histórias, demarcando o valor cultural e espiritual africano;
- *Aminata, a tagarela*, de Maté. Sds editora de livros LTDA: alude a cultura africana através de provérbios e lendas, principalmente por meio da história de uma menina negra curiosa e inteligente;
- *Caderno sem rimas da Maria*, de Lázaro Ramos. Pallas editora e distribuidora LTDA: traz a representação de uma menina negra que vive aventuras e brincadeiras divertidas e destaca características físicas negras.

Fica evidente a insuficiência da abordagem étnico-racial na literatura disponibilizada para os(as) professores(as) e estudantes da SEEDF. Afirma-se isso, levando em consideração o grande número de obras literárias concedidas e o pequeno número que aborda as relações étnico-raciais. Esse número reduzido torna difícil a tentativa de contrapor os estereótipos de aspectos adquiridos ao longo do tempo que se fazem presentes até então na sociedade.

Os materiais analisados didáticos se apresentam, então, em relação à cultura e à historicidade indígena e afro-brasileira, diminutos em sala de aula como material formal para uma educação antirracista. Compreende-se, assim, que ainda precisa de bastante esforço e dedicação, bem como um olhar amplo sobre a diversidade para que a quantidade de literatura infantil seja aumentada na próxima escolha. A partir disso, os livros escolhidos deverão abordar o negro e o indígena como ser humano participante dos mais variados campos da sociedade, ilustrados nas literaturas como forma de romper com o racismo latente e desenvolver o pensamento de que o negro e o indígena não foram ou são pessoas ruins, mas foram colocados nesse lugar errôneo, necessitando de reparação constante.

Para Brookshow (1983, p. 13),

O modo de como o branco vê o negro, portanto foi moldado desde a infância pelas histórias em que a negritude era associada ao mal e os que faziam mal eram negros. Eram muitas histórias e baladas, por exemplo, o negro simboliza o demônio. A fusão do negro – demônio logicamente produziu a imagem do negro, possuidor de pelo menos características semelhantes às do demônio, enquanto que o demônio mesmo disfarçava-se de negro. Uma boa ilustração do resultado dessa influência formativa sobre os brancos encontra-se nas seguintes palavras de um dos entrevistados por Gilberto Freyre para a sua obra *Ordem e Progresso*, na qual elementos do público foram solicitados a dar suas opiniões a respeito de raça e cor. A citação que segue indica claramente o poder da formação recebida na infância sobre a manutenção do preconceito sócio – racial na vida adulta: “A cor preta nunca me agradou... Lutas, trevas, fumo se associaram na formação de um complexo que remonta, talvez, à minha meninice e a que também não é estranha a influência de histórias de Troncoso, com personagens que eram negros, velhos, perversos e de horroroso aspecto.

Com isso, Brookshow (1983) interpreta que o racismo se encontra muito evidente, principalmente na literatura infantil, trabalhando no subconsciente da pessoa com o intuito de propagar a não existência do preconceito racial. No entanto, muitas dessas histórias apresentam a cor negra como ruim, o negro com um personagem do mal e o indígena como selvagem, associações que passam despercebidas se não houver sensibilidade e criticidade sobre a materialidade. Destaca-se de uma maneira dialética, na escolha das literaturas analisadas nessa pesquisa, uma discrepância enorme entre as literaturas comuns e as literaturas que incluem diversidade étnico-racial em seu conteúdo, tornando emergente a modificação da estrutura de organização da escolha dessas literaturas, seja dos envolvidos na escolha ou dos materiais e editoras aprovadas para a análise geral de professores e avaliadores(as).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu tenho um sonho
O sonho de ver meus filhos julgados por suas personalidades
Não pela cor da pele (Martin Luther King).*

De acordo com a epígrafe, reflito sobre o passado, o presente e o futuro; tenho um profundo desejo de ver a reparação que meus ancestrais merecem na sociedade atual e na vindoura. Tenho esperança de que novos dias virão e recordaremos do passado infeliz, mas sentiremos o prazer de sermos reconhecidos como pessoas humanas, com o devido respeito, seja na área, cultural ou histórica.

Recordo-me de todas as etapas para a construção desta pesquisa, desde as questões que me levaram a discutir a temática até as vivências teórico-metodológicas e a práxis experienciada durante esses 24 meses de averiguação, debates acadêmicos e autoconhecimento. Foram dias difíceis, pois me deparei com um cenário desafiador, num governo que não respeitava a pessoa humana, principalmente o negro e o indígena. Ser uma pesquisadora durante a pandemia da covid-19 também trouxe diversos conflitos internos e externos. As perdas das pessoas foram irreparáveis e as notícias chegavam, em sua maioria com as piores expressões. Num mesmo contexto, a população negra e a indígena foram as que mais sofreram com essa situação, sem amparo à saúde e à educação e sem o mínimo para a sobrevivência.

Observa-se a grande relevância deste estudo, que procurou ultrapassar uma assertiva imprecisa e se posicionar como forma de denúncia frente às imagens e à abordagem dos conteúdos num panorama das relações étnico – raciais, referente às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ou também frente à lamentável não abordagem dessa obrigatoriedade. Refletir sobre as relações étnico-raciais, compreendendo os povos afro-brasileiros e indígenas nos materiais didáticos da educação básica – ensino fundamental – anos iniciais, foi realmente libertador. Trazer essas relações do âmbito escolar às discussões acadêmicas é bastante necessário para que se abram caminhos e novas trajetórias de se pensar a educação justa, igualitária e que privilegie todos os estudantes.

Ao realizar esta pesquisa, mesmo lidando com assuntos complexos e totalmente sensíveis, o que demandou um olhar bem preciso e atento para que a questão étnico-racial fosse contemplada a fim de esclarecer as problemáticas e alcançar os objetivos lançados. Isso foi possível a partir das contribuições teóricas e das análises dos materiais didáticos em questão. Foi uma elaboração árdua, que levou bastante tempo, provocou indagações e exigiu muita responsabilidade para alcançar os objetivos propostos: analisar materiais didáticos do ensino

fundamental – anos iniciais da escola pública do Distrito Federal, tendo em vista a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e em específico: compreender como é proposta a história, a cultura e as relações étnico-raciais nos materiais didáticos para uma educação antirracista; pesquisar a educação pública em consonância com as relações étnico-raciais nos instrumentos legais e nos instrumentos relativos às políticas públicas no que se refere à história e cultura afro-brasileira e indígena; averiguar e tecer pensamentos que, muitas vezes, são difíceis de serem aceitos por causa de estereótipos já consolidados. Esses objetivos foram ao longo da pesquisa alcançados a partir do estudo teórico das referências elencadas, assim como a partir da averiguação das legislações existentes que se referem às relações étnico-raciais, e enfim, com o próprio estudo e análise dos materiais didáticos, livros didáticos e a literatura disponível para o Ensino Fundamental – anos iniciais do Distrito Federal.

De outro modo, foi libertador conhecer e relacionar tantas temáticas para a compreensão de forma aprofundada de como os materiais didáticos se relacionam com as temáticas raciais e como elas são propostas para se promover um pensamento reflexivo e consciente. Ao encontro disso, Gomes (2017, p. 56) afirma que:

[a] crítica à razão indolente pretende superar esse estado de coisas. A ideia de que um outro mundo é possível, da existência de uma constelação de conhecimentos e práticas é uma tentativa de criar uma nova razoabilidade, novos argumentos para a produção de um conhecimento prudente.

Nesse âmbito, a libertação está vinculada ao conhecimento e a não aceitação de certas inverdades direcionadas à estereotipação do indivíduo visando rejeitar, alienar ou exterminar, como tem sido feito há séculos com a população negra e indígena. Esta pesquisa precisa ir muito além dos materiais didáticos, proporcionando uma busca constante de reparação cultural e histórica, através da rejeição de conteúdos equivocados ou vagos, com duplo sentido ou discriminatórios.

Sobre os achados, a partir das discussões realizadas com os autores apresentados na pesquisa e diante das análises, percebe-se que há uma indignação emergente para que os materiais sejam reavaliados e estudados detalhadamente para uma nova escolha que englobe as questões étnico-raciais em sua maioria, diferentemente da literatura apresentada para os anos iniciais, que demonstram insuficiência de temáticas raciais, numa proporção de quantidade de livros apresentados. O que entendemos como imprescindível apresentar uma lista com referências literárias para as relações étnico – raciais (APÊNDICE – A).

Já nos livros didáticos, de um modo geral, observamos a tentativa de abarcar os conteúdos étnico-raciais; entretanto, muitas vezes, de maneira inadequada, outras vezes silenciada, quando há legislações que obrigam a existência da temática em todo o currículo escolar. Contudo, a educação, comumente, além de nos colocar em meio a uma complexidade, se faz objeto principal e material para o enfrentamento das adversidades, com o foco na conquista de políticas públicas que atuem na superação do racismo e da discriminação racial como meio de afirmação dos valores identitários, valorização da cultura e da história dos povos indígenas e afro-brasileiros e, então, conquistar uma sociedade mais justa e imparcial para a emancipação.

Concluindo, então, após um olhar sensível sobre os resultados, infere-se que grande parte dos livros didáticos faz referência à etnicidade, ora de forma positiva, ora de forma estereotipada. É interessante destacar que ainda há bastante silenciamento, especificamente sobre a etnicidade, no que diz respeito à representatividade negra e indígena. Também se observa que há livros didáticos que simplesmente apresentam imagens de pessoas negras, porém não trabalham com a temática em si, o que perde uma grande oportunidade de se atentar ao tema de forma mais aprofundada, como por exemplo a apresentação dos grandes nomes da história e cultura negra e indígena que poderiam ser mais abordados.

Fomentando a visibilidade negra e indígena, dedicamo-nos a citar alguns dos diversos nomes que fazem parte da construção de conhecimento histórico, cultural e artístico que contribuem para os avanços atuais, os quais poderiam ser abordados nos livros didáticos: Gaiaku Luiza, Dete Lima, Lélia Gonzalez, Leci Brandão, Ruth de Souza, Matilde Ribeiro, Benedita da Silva, Neuza Maria Alves, Maria Carolina de Jesus, Djamila Ribeiro, Taís Araújo, Carla Akotirene, Rosa Parks, Angela Davis, Pedro Paulo Soares (Mano Brown), Martin Luther King, Kofi Atta Annan, Thabo Mbeki, Sueli Carneiro, Leandro Roque de Oliveira (Emicida), Malcom Little (Malcom X), Abdias Nascimento, Gilberto Gil, Lázaro Ramos, Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz, Conceição Evaristo, Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa; Ganga Zumba, Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses, Nelson Mandela, Edson Arantes – Pelé, Prof. Dr. Thiago Sebastião de Melo; Daniel Munduruku, Cacique Raoni Metuktire, Werá Mirim, Katú Mirim, Myrian Krexu, Airton Krenak, Sonia Guajajara e outros tantos contribuintes que não caberia citar todos aqui.

Contudo, na literatura, é explícita a espantosa divergência em relação à quantidade de livros relacionados à temática étnico-racial e outras temáticas mais livres, pois grande parte nada tem a ver com a literatura afro-brasileira ou indígena. Em síntese, foram encontrados poucos livros literários que abordassem o tema pesquisado. Por conseguinte, finalizamos com

a exposição de recomendações literárias étnico-raciais, abrangendo o tema afro-brasileiro e o indígena, como forma de dar visibilidade às obras que já listam o assunto e podem ser adquiridos pelo Ensino Fundamental – anos iniciais da escola pública do Distrito Federal e até pelas demais interessadas.

Compreende - se a complexidade de se trabalhar com as relações étnico-raciais em sua totalidade, considerando todas as dificuldades encontradas na estruturação do PNLD e também em sua implementação. Mesmo assim, não podemos deixar de considerá-lo um programa de grande importância para a atuação docente, pois os livros são instrumentos fundamentais para promover a educação em sala de aula. Ademais, os livros são ofertados gratuitamente pelo programa, o que configura a execução de políticas públicas para a educação. Entendemos que ainda há muitos obstáculos ainda a se enfrentar, visto as fragilidades frequentes, que reverberam infelizmente no cotidiano escolar. No entanto, não perdemos a esperança de que esses entraves serão ao longo dos tempos transformados em soluções.

Ressalta - se que esta pesquisa não se finda aqui com essas importantes e necessárias descobertas no que tange os materiais didáticos do Ensino Fundamental – anos iniciais do Distrito Federal. Destarte, oferece subsídios para a continuação da investigação a pesquisadores interessados na temática étnico-racial. Apresenta – se aqui dados como recursos para uma atenção maior às questões raciais, para a provocação e a reflexão contínua, como proposta para uma educação de qualidade e que evoque a diversidade frequentemente.

Nesse panorama, quando se analisa o silenciamento da etnicidade na escola em específico na literatura, assim como em uma parte dos livros didáticos, entende – se que, apesar da discussão já existente, não é suficiente para se cumprir a obrigatoriedade garantida por lei. Isso acontece pela carência de políticas públicas que regulem essa obrigatoriedade ou pela falta de pessoas notadamente negras e/ou indígenas – pesquisadoras ou conhecedoras da tônica pesquisada nos espaços políticos e sociais; essas pessoas não estão presentes nesses espaços por falta de oportunidade, pois há uma ampla quantidade que possui ótimas competências e experiências.

Desse modo, esta pesquisa abre caminhos para novos diálogos sobre relações étnico-raciais na escola e na academia, nessa jornada para uma educação diversa e à obrigatoriedade da implementação correta e pontual das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 nos materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

- AJAYI, Jacob F. Ade. África no início do século XIX: problemas e perspectivas. *In*: AJAYI, Jacob F. Ade (ed.). **História geral da África**. África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1-26. v. VI. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2010/12/volume_VI.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligamundo: História – 1º ano**. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: Saraiva, 2018.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligamundo: História – 2º ano**. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: Saraiva, 2018.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligamundo: História – 3º ano**. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: Saraiva, 2018.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligamundo: História – 4º ano**. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: Saraiva, 2018.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligamundo: História – 5º ano**. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: Saraiva, 2018.
- BECKER, Fernando. Epistemologia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José *et al.* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 257-259.
- BEZERRA, Lia Monguilhot (ed.). **Aprender Juntos: Ciências – 1º ano**. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. 6. ed. São Paulo: SM, 2018.
- BEZERRA, Lia Monguilhot (ed.). **Aprender Juntos: Ciências – 2º ano**. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. 6. ed. São Paulo: SM, 2018.
- BEZERRA, Lia Monguilhot (ed.). **Aprender Juntos: Ciências – 3º ano**. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. 6. ed. São Paulo: SM, 2018.
- BEZERRA, Lia Monguilhot (ed.). **Aprender Juntos: Ciências – 4º ano**. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. 6. ed. São Paulo: SM, 2018.
- BEZERRA, Lia Monguilhot (ed.). **Aprender Juntos: Ciências – 5º ano**. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. 6. ed. São Paulo: SM, 2018.
- BOAHEN, Albert A. Tendências e processos novos na África do século XIX. *In*: AJAYI, J. F. A. (ed.). **História geral da África**. África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010. p. 47-76. v. VI. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2010/12/volume_VI.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.
- BORDEAUX, Ana Lucia et al. **Livro de Matemática – 1º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017. (Coleção novo bem-me-quer).

BORDEAUX, Ana Lucia et al. **Livro de Matemática** – 2º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017. (Coleção novo bem-me-quer).

BORDEAUX, Ana Lucia et al. **Livro de Matemática** – 3º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017. (Coleção novo bem-me-quer).

BORDEAUX, Ana Lucia et al. **Livro de Matemática** – 4º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017. (Coleção novo bem-me-quer).

BORDEAUX, Ana Lucia et al. **Livro de Matemática** – 5º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017. (Coleção novo bem-me-quer).

BRASIL. **Edital de Convocação para Inscrição e seleção de obras de Literatura para o Programa Nacional do Livro Didático** – Alfabetização na Idade Certa 2014. DOU. n. 241, sexta-feira, 12 de dezembro de 2014. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8265:edital-pnld-alfabetizacao-idade-certa-2014>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Edital de Convocação para Inscrição e seleção de obras de Literatura para o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático** – CGPLI. Disponível em:

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/EDITAL%20PNLD%202018%20LIT%20-%203%20RETIFIC.%20-%2004.06.2018.pdf>. Acesso em 06/02/2022.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 9 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Parecer homologado. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 259, de 11 de março de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Transformado na Lei Ordinária 10639/2003. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 15, de 26 de Julho de 2018**. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/02/resolucao_15.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Trad. Marta Kirst. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

CARON, Marcos M. Marx/Marxismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José *et al.* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 425-427.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (MEC/SECAD). **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p. 11-26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Povos indígenas, racialização e políticas afirmativas no ensino superior. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do (org.). **Tecendo saberes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2019. Coleção cultura negra e identidades. p. 147-160.

CUNHA. Lúcia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Coleção Educação para Todos. p. 221-236.

DEVUSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. In: ALMEIDA, Silvio Luiz de (org.). **Marxismo e questão racial**. São Paulo: Editora Boitempo, 2021. p. 11-20.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Nº 63, De 11 De Novembro De 2014 A Secretária De Educação Básica. Disponível em: <https://sintse.tse.jus.br/documentos/2014/Dez/12/destaques->

museu-historia-educacao-cultura-e/portaria-no-63-de-11-de-novembro-de-2014-divulga-o. Acesso em: 06 de fevereiro. 2022

EXAME. Quem é Anielle Franco, ministra da Igualdade Racial do novo governo Lula, 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/quem-e-anielle-franco-ministra-da-igualdade-racial-do-novo-governo-lula/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Marcio. Pensamento social e relações raciais no Brasil: a análise marxista de Clóvis Moura. *In*: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Marxismo e questão racial**. São Paulo: Editora BOITEMPO, 2021. p. 37-46.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon e a mentalidade brasileira diante do racismo. *In*: MAGNO, Patrícia C.; PASSOS, Rachel G. (ed.). **Direitos humanos, saúde mental e racismo: diálogos à luz do pensamento de Frantz Fanon**. Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, 2020. p. 34-48. Disponível em: <http://cejur.rj.def.br/uploads/arquivos/f69bf38dcc31430e90ae368657f66a6f.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/EdUSP, 1965.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis. RJ: Vozes. 2017.

GONZALES. Lélia. **Primavera das rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Administração Regional de Santa Maria. Conheça a RA**. Disponível em: <https://www.santamaria.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/#ir-para-menu>. Acesso em: 26 jan. 2023.

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcício Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. **ARTES – 1º ano**. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção Projeto Presente).

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcício Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. **ARTES** – 2º ano. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção Projeto Presente).

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcício Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. **ARTES** – 3º ano. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção Projeto Presente).

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcício Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. **ARTES** – 4º ano. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção Projeto Presente).

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcício Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. **ARTES** – 5º ano. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção Projeto Presente).

INA. **Fundação anti-indígena**: um retrato da Funai sob o governo Bolsonaro. Brasília: Inesc – Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KNIGHT, Franklin W. A diáspora africana. *In*: AJAYI, J. F. A. (ed.). **História geral da África**. África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010. p. 875-904. v. VI. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2010/12/volume_VI.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

LUZ, Lúcia Izabel da. Fontes de informação sobre populações indígenas do Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes (org.). **A questão indígena na sala de aula**. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. p. 219-221.

M'BOW, Amadou-Mahtar. Tendências da filosofia e da ciência na África. *In*: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (ed.). **História geral da África**. África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010. p. 761-816. v. VIII. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2010/12/volume_VIII.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (ed.). **História geral da África**. África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010. v. VIII. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2010/12/volume_VIII.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

MELO, Paula Mara de. **A construção do consenso hegemônico sobre o programa nacional do livro didático (1996-2016)**: estado, mercado editorial e sociedade civil. Curitiba: Appris, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação nº 2/2018 CGPLI PNLD 2018 Literário**. Publicado no D.O.U n. 62, de 2 de abril de 2018, Seção 3, p. 32. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=11935:edital-pnld-literario-retificado>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 25, p. 271-288, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/596/1/arquivo1094_1.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSOS, Luiz Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José *et al.* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 310-315.

RÊSES, Erlando S.; ROCHA, Cristino C. “Quanto vale ou é por quilo?”: reflexões sobre raça e classe no marxismo e a contribuição da educação. In: PREVITALI, Fabiane Santana; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca; ALVES, Elaine Gonçalves; ANDRADE, Jacqueline de (org.). **A formação política pela sétima arte**: o cinema como prática pedagógica e de cidadania. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 89-106. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37023>. Acesso em: 9 dez. 2021.

ROCHA, Camila; SOLANO, Esther. **Democracia e Direitos Humanos**: Bolsonaro em crise? São Paulo: Ed. Frieddrich – Ebert – Stiftung (FES) Brasil, 2020.

ROCHA, Rosa M. C.; TRINDADE, Azoilda L. Ensino Fundamental. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p. 51-76. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera M. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**. Rio de Janeiro: Novamerica e Apoena, 2020. p. 12-22.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. O necessário, o possível e o impossível. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós – neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 13.

SANTOS, Celiana Maria dos. **Yemanjá, uma sereia?** O “mito” africano no imaginário de pescadores do Rio Vermelho em Salvador, da Bahia. Dissertação (Mestrado em Relações étnico-raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://dippg.cefetrij.br/pprer/attachments/article/81/11_Celiana%20Maria%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

SANTOS, Irineia M. Franco dos. História e Antropologia: relações teórico-metodológicas, debates sobre os objetos e os usos das fontes de pesquisa. **Revista Crítica Histórica**, Alagoas, ano 1, n. 1, p. 192-208, jun. 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2724/pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo e Movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental Anos iniciais. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução do racismo no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

SILVA, Aracy Lopes. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. *In*: SILVA, Aracy Lopes (org.). **A questão indígena na sala de aula**. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. p. 129-217.

SILVA, Jorge da; YANNOULAS, Silvia; VOGEL, Vera L. O. **Trabalhando com diversidade no Panflor**: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. São Paulo: Unesp / Brasília: Flasco do Brasil, 2001.

SOARES, Rosalina Maria. **Classificação Racial e desempenho escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SODRÉ, Nelson W. **A ideologia do colonialismo**: seus reflexos no pensamento brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, Flávio Manzatto de (ed.). **Aprender Juntos**: Geografia – 1º ano. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: SM, 2017.

SOUZA, Flávio Manzatto de (ed.). **Aprender Juntos**: Geografia – 2º ano. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: SM, 2017.

SOUZA, Flávio Manzatto de (ed.). **Aprender Juntos**: Geografia – 3º ano. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: SM, 2017.

SOUZA, Flávio Manzatto de (ed.). **Aprender Juntos**: Geografia – 4º ano. PNLD 2019 a 2022. FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: SM, 2017.

SOUZA, Flávio Manzatto de (ed.). **Aprender Juntos: Geografia – 5º ano. PNLD 2019 a 2022.** FNDE/Ministério da Educação. São Paulo: SM, 2017.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada. *In: SILVA, Aracy Lopes (org.). A questão indígena na sala de aula.* Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. p. 73-89.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3. ed. São Paulo: do autor, 2016. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

TRINCONI, Ana Maria; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Mais:** Livro de Língua Portuguesa – 1º ano. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021. Disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-sem-download-e-print/web/viewer.html?file=https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2023_OBJETIVO_1/ATICA/APISMAIS/LINGPORTUGUESA/ApisMais_LP_1ano_PNLD2023_Obj1_MP_CARAC.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

TRINCONI, Ana Maria; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Mais:** Livro de Língua Portuguesa – 2º ano. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021. Disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-sem-download-e-print/web/viewer.html?file=https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2023_OBJETIVO_1/ATICA/APISMAIS/LINGPORTUGUESA/ApisMais_LP_2ano_PNLD2023_Obj1_MP_CARAC.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

TRINCONI, Ana Maria; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Mais:** Livro de Língua Portuguesa – 3º ano. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021. Disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-sem-download-e-print/web/viewer.html?file=https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2023_OBJETIVO_1/ATICA/APISMAIS/LINGPORTUGUESA/ApisMais_LP_3ano_PNLD2023_Obj1_MP_CARAC.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

TRINCONI, Ana Maria; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Mais:** Livro de Língua Portuguesa – 4º ano. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021. Disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-sem-download-e-print/web/viewer.html?file=https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2023_OBJETIVO_1/ATICA/APISMAIS/LINGPORTUGUESA/ApisMais_LP_4ano_PNLD2023_Obj1_MP_CARAC.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

TRINCONI, Ana Maria; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Mais:** Livro de Língua Portuguesa – 5º ano. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021. Disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-sem-download-e-print/web/viewer.html?file=https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2023_OBJETIVO_1/ATICA/APISMAIS/LINGPORTUGUESA/ApisMais_LP_5ano_PNLD2023_Obj1_MP_CARAC.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

XAVIER, Farliany Ribeiro; TOLEDO, Stefani Moreira Aquino; CARDOSO, Zilmar Santos. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): Caminhos percorridos**. Fortaleza: Educação em debate, 2020.

**APÊNDICE A – SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS LITERÁRIAS ÉTNICO-RACIAIS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

O pequeno príncipe preto – Rodrigo França
Amor de cabelo – Mathew A. Cherry
Chico Juba – Gustavo Gaivota
O cabelo de Lelê –Valéria Belém
Com qual penteado eu vou – Kiusam Oliveira
Da minha janela – Otávio Junior
E foi assim que a escuridão e eu ficamos amigas – Emicida
Tudo bem ser diferente – Todd Parr
Sinto o que Sinto: A Incrível História de Asta e Jaser – Lázaro Ramos
Letras De Carvão – Irene Vasco
A África recontada para crianças – Avani Souza Silva
Kofi e o menino de fogo – Hellene oreau
Sara vai a uma sinfonia Azul – Gisele Gama
Quebrando o Silêncio – Gisele Gama
O Cabelo de Sara – Gisele Gama
A nova escola de Sara – Gisele Gama
O que não tem preço – Jonas Ribeiro
Canção na tarde do Campo – Cecília Meireles
A formiguinha azul – Silvana Rodrigues Monteor Mollo
Consciência Ecológica. O rio das Capivaras – Fábio Gonçalves Ferreira
Como tudo começou – Tura do Planeta- Silvana Gontijo
Chapeuzinho redondo – Geoffroy de Pennat
Se eu fosse água – Ana Clara da Conceição
O Segredo de Lara – Helena Kraljic
Felpe Silva – Eva Furnari
Declaração universal dos Direitos Humanos – Ruth Rocha
Sopro da Vida – Kauu Dan Wapichana
Makunaimã – O Presente de Makunaimã – Kamuu Dan Wapichana
Coleção Direito das crianças, vol. 01 a 06 – Alex Cabrera e Rosa Curto
Cabelo de Cora – Ana Zarco
Minha mãe é negra sim – Patrícia Santana
Que cor é a minha cor – Marília Rodrigues
Amoras – Emicida
Betina – Nila Lino Goes
Diversidade – Tatiana Bellink
Carderno de rimas do João – Lázaro Raos
O monstro que adorava ler – Lili Chartrand
Pretinha de neve e os sete gigantes – Rube Filho
Princesas Negras – Edileuza Souza e Ariane eireles
BUCALA a princesa do quilombo de Cabula – Davi Nes
Aldeias, palavras e mundo – Valéria Macedo
Kabá Darebu – Daniel Munduruku
Kunumi Guarani – Wera Jeguaka
Tulu – Donald W. Buchweitz
Sou indígena e sou criança – Cesar Obeid
Como surgiu. Mitos indígenas brasileiros – Daniel Munduruku

ANEXO A – IMAGENS ESCANEADAS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Disponibilizamos, aqui, o link de acesso livre do drive com as imagens escaneadas dos livros didáticos para a observação, de acordo com o descrito na análise.:
<https://drive.google.com/drive/folders/1EjNzDNZ4WBVp5LrDYYnLCgyTejF2y0qq?usp=sharing>