

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MANOEL AYUSSO MARTINS**

**ESTADO, AUTORES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: TENSÕES ENTRE  
RACISMO E ANTIRRACISMO**

**FRANCA**

**2020**

**MANOEL AYUSSO MARTINS**

**ESTADO, AUTORES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: TENSÕES ENTRE  
RACISMO E ANTIRRACISMO**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.**

**Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino**

**FRANCA**

**2020**

M386e Martins, Manoel Ayusso  
Estado, autores e livros didáticos de História: tensões  
entre racismo e antirracismo / Manoel Ayusso Martins. --  
Franca, 2020.  
150 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências  
Humanas e Sociais, Franca

Orientadora: Vania de Fatima Martino

1. Currículo. 2. Política Educacional. I Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo  
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**MANOEL AYUSSO MARTINS**

**ESTADO, AUTORES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: TENSÕES ENTRE  
RACISMO E ANTIRRACISMO**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG – Campus de Ponta Grossa/PR**

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. André Luiz Paulilo – Unicamp – Campus de Campinas/SP**

**Franca, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.**

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que em seu infinito amor protege-me e orienta-me. Substrato do que existe em minha vida;

Ao meu pai e à minha mãe, a quem amo profundamente. Base e motivo de tudo.

Ao meu irmão: amoroso companheiro. Muito me ensinou e ensina;

À Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino, cujo trabalho e carinho tornaram viáveis a realização da dissertação. Muito mais que orientadora;

Ao Prof. Dr. Genaro Fonseca: professor e amigo. Sempre disposto a ajudar;

Ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes, cujas contribuições foram únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa. Sempre gentil.

Aos Profs. Drs. Felipe Narita e André Luiz Paulilo: peças fundamentais na consolidação desta etapa;

Aos (Às) Profs. (Profas.) Drs. (Dras.) Marcos Alves, Karina Anhezini, Marcos Sorrilha, Victor Missiato, Márcia Pereira, Alexandre Marques e Agnaldo Barbosa: de modos singulares contribuíram com minha trajetória;

Ao (À) Mauro Pircio, Erick Vivian, Tadeu Zoccal e Livia Perez: funcionários da Pós-Graduação que muito me auxiliaram e auxiliam;

Ao Valdir Ferreira: funcionário da Diretoria de Ensino de Franca/SP que viabilizou meu acesso a documentos;

À Escola Estadual Dante Guedine Filho, onde passei momentos valiosos;

Ao Colégio Caetano Capricio, que confia em meu trabalho docente;

À biblioteca do campus, onde me sinto “em casa”, e àqueles que lá trabalham;

Ao Augusto Borges, Breno Borghi e Kemerson Douglas: dispensam comentários. Pessoas raras.

Ao Daniel Stulano, Pedro Borato e Rubens Garey: amigos que marcaram esta etapa;

À Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP e à cidade de Franca/SP: eternamente em meu coração.

*“Nunca tive, e ainda não tenho, a percepção do sentimento de minha identidade pessoal. Apareço perante mim mesmo como o lugar onde há coisas que acontecem, mas não há o ‘Eu’, não há o ‘mim’. Cada um de nós é uma espécie de encruzilhada onde acontecem coisas. As encruzilhadas são puramente passivas; há algo que acontece nesse lugar. Outras coisas igualmente válidas acontecem noutros pontos. Não há opção: é uma questão de probabilidades.”*

(Claude Levi-Strauss)

*“Eu sei que o medo não é mesmo o lugar perfeito pra guardar as horas”*

(Sabotage)

MARTINS, Manoel Ayusso. **Estado, autores e livros didáticos de História: tensões entre racismo e antirracismo**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2020.

## RESUMO

O presente trabalho tem como substrato a análise de três documentos: 1. *Nova História Crítica*: livro didático de História mais escolhido pelas escolas em todo o Brasil no PNLD 2005. 2. *Projeto Araribá História*: segundo livro didático de História mais escolhido pelas escolas em todo o Brasil no PNLD 2014. 3. *História Sociedade & Cidadania*: livro didático de História mais escolhido pelas escolas em todo o Brasil no PNLD 2017. Primeiramente, analisamos como os princípios oficiais veiculados na política antirracista são recontextualizados pelos autores das coleções selecionadas. Em seguida, discutimos o que a recontextualização tem a nos dizer sobre as relações sociais geradoras dos textos didáticos, particularmente no que diz respeito à autonomia dos autores em relação ao Estado e à orientação ideológica dos primeiros - visualizados aqui como sujeitos pedagógicos. Neste cenário, a comunicação pedagógica entre Estado – autores é examinada em função das tensões entre racismo e antirracismo na educação. Os resultados indicam que a ação dos autores na produção das coleções é independente do Estado, mas limitada à aquisição de um capital pedagógico universal no âmbito do trabalho em editoras; cenário que revela o racismo como princípio cristalizado na linguagem educacional. Para tanto, recorreremos às críticas pós-coloniais para pensar o objeto da política antirracista, discutindo-se a relação entre racismo e antirracismo no currículo. O ciclo de políticas é mobilizado como metodologia para análise crítica da política antirracista. E o modelo do discurso pedagógico de Basil Bernstein apresenta-se como “guia sociológico” da investigação. Utilizamos uma metodologia mista de investigação na qual elementos quantitativos e qualitativos coexistem na análise de conteúdo.

**Palavras-chave:** Política antirracista. Relações sociais. Livro didático.

MARTINS, Manoel Ayusso. **Estado, autores e livros didáticos de História: tensões entre racismo e antirracismo**. 2020. 150. f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2020.

## ABSTRACT

This dissertation is based on the analysis of three documents: 1. *New Critical History (Nova História Crítica)*: the most requested History textbook by Brazilian schools in the Textbook National Program (PNLD) dating of 2005. 2. *Arariba History Project (Projeto Araribá História)*: the second most requested History textbook by Brazilian schools in the PNLD dating of 2014. 3. *History Society and Citizenship (História Sociedade e Cidadania)*: the most requested History textbook by Brazilian schools in the PNLD dating of 2017. Firstly, we analyse how the official principles disseminated in antiracist policy are recontextualized through the writing of the authors of these teaching collections. Soon after, we discuss what recontextualization tells us about the social relations that generate these textbooks, particularly the author's autonomy with regard to the State and their ideological guidance. The authors are seen as pedagogical beings. In this context, the State – authors pedagogical communication is analyzed by tension among racism and antiracism in educational field. The assay of the results indicates that authors, in their action generating textbooks, are independent from the State, but constrained by a pedagogical capital in publisher's working front; which reveals racism as crystallised educational language principle. For this purpose, we used post-colonial studies to analyse the object of antiracist policy, discussing the connections between racism and antiracism in curriculum. The policy cycle approach is used as methodology for the critical antiracist policy analysis. And the model of pedagogic discourse of Basil Bernstein is the “sociological guide” of the investigation. We applied a blended methodology that includes in content analysis qualitative elements as well as quantitative elements.

**Key words:** Antiracist policy. Social relations. Textbook.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – Produção e reprodução do discurso pedagógico .....</b>	<b>24</b>
<b>Figura 2 – Contexts of policy making .....</b>	<b>32</b>

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1 – Capa do volume da 7ª série da coleção Nova História Crítica .....</b>	<b>70</b>
<b>Imagem 2 – Capa do volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá.....</b>	<b>71</b>
<b>Imagem 3 – Capa do volume do 8º ano da coleção História Sociedade &amp; Cidadania .....</b>	<b>72</b>
<b>Imagem 4 – Capítulo 19 do volume da 7ª série da coleção Nova História Crítica .....</b>	<b>74</b>
<b>Imagem 5 – Abertura da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá História .....</b>	<b>79</b>
<b>Imagem 6 – Tema 1 da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá História .....</b>	<b>80</b>
<b>Imagem 7 – Autores responsáveis pela produção da coleção Projeto Araribá História do PNL D 2014 .....</b>	<b>81</b>
<b>Imagem 8 – Abertura da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção História Sociedade &amp; Cidadania .....</b>	<b>84</b>
<b>Imagem 9 – Abertura do capítulo 1 da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção História Sociedade &amp; Cidadania .....</b>	<b>85</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Autor, livro didático, editora e avaliação no PNLD 2005 .....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 2 – Porcentagem de frequência individual das categorias iniciais .....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 3 – Porcentagem de frequência individual das categorias molares .....</b>	<b>90</b>
<b>Quadro 4 – Autores, livro didático, editora e avaliação no PNLD 2014 .....</b>	<b>95</b>
<b>Quadro 5 – Porcentagem de frequência individual das categorias iniciais.....</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 6 – Porcentagem de frequência individual das categorias molares .....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 7 – Autor, livro didático, editora e avaliação no PNLD 2017 .....</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 8 – Porcentagem de frequência individual das categorias iniciais.....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 9 – Porcentagem de frequência individual das categorias molares .....</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 10 – Porcentagem de frequência total das categorias molares .....</b>	<b>119</b>

## LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CRO	Campo de Recontextualização Oficial
CRP	Campo de Recontextualização Pedagógica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
DPR	Discurso Pedagógico de Reprodução
FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO E ESTRUTURAL CONCEITUAL</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Racismo e antirracismo</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Estado, autores e livros didáticos de História</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Metodologia para análise crítica da política antirracista</b>	<b>29</b>
<b>3 A POLÍTICA ANTIRRACISTA: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Contexto de influência: a Lei 10.639/03</b>	<b>34</b>
<i>3.1.1 Produção da Lei 10.639/03</i>	35
3.1.1.1 Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP)	42
3.1.1.2 Campo de Recontextualização Oficial (CRO)	46
3.1.1.3 Influências a nível global	51
3.1.1.4 Influências a nível nacional	54
<b>3.2 Contexto de produção do texto</b>	<b>55</b>
<i>3.2.1 As Diretrizes Curriculares</i>	55
<i>3.2.2 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares</i>	60
<i>3.2.3 Os Editais do Programa Nacional do Livro Didático (2014 a 2017)</i>	62
3.2.3.1 Edital PNLD 2014	62
3.2.3.2 Edital PNLD 2017	63
<i>3.2.4 Os Guias de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (2014 a 2017)</i>	65
3.2.4.1 Guia de Avaliação de 2014	65
3.2.4.2 Guia de Avaliação de 2017	66
<b>4 A POLÍTICA ANTIRRACISTA: CONTEXTO DAS PRÁTICAS</b>	<b>69</b>
<b>4.1 Questões introdutórias: autores, livros didáticos e editoras</b>	<b>69</b>
<i>4.1.1 Nova História Crítica</i>	73
<i>4.1.2 Projeto Araribá História</i>	77
<i>4.1.3 História Sociedade &amp; Cidadania</i>	83
<b>4.2 Estado, autores e livros didáticos de História: tensões entre racismo e antirracismo</b>	<b>87</b>
<i>4.2.1 Nova História Crítica</i>	88

<i>4.2.2 Projeto Araribá História</i> .....	95
<i>4.2.3 História Sociedade &amp; Cidadania</i> .....	105
<i>4.2.4 Nova História Crítica, Projeto Araribá História e História Sociedade &amp; Cidadania</i> .	119
<b>5 PROPOSIÇÃO</b> .....	<b>124</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>136</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>145</b>
<b>ANEXO I – Livros Didáticos mais escolhidos no PNLD 2005</b> .....	<b>146</b>
<b>ANEXO II – Livros Didáticos mais escolhidos no PNLD 2014</b> .....	<b>147</b>
<b>ANEXO III – Livros Didáticos mais escolhidos no PNLD 2017</b> .....	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Nesta seção introdutória nos preocupamos em apresentar ao leitor a trajetória da pesquisa aqui desenvolvida, desde seus contornos iniciais.

Esta investigação nasce da problemática em torno das relações entre uma política curricular nacional<sup>2</sup> e sua “implementação” em livros didáticos de História. A referida política é representada oficialmente pelos textos: 1. PL n. 259 de 1999 (transformado na Lei 10.639 de 2003). 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER) (2004). 3. Resolução que institui as Diretrizes (2004). 4. Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009). A Lei 10.639/03 basicamente constitui-se na introdução dos artigos 26A e 79B nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, determinando na legislação educacional o estudo de africanidades como elemento de presença obrigatória. Quase que automaticamente, delimitávamos um terreno inicial de análise: verificar como a história dos africanos e afro-brasileiros era construída nos materiais didáticos e em que medida reproduziam os princípios veiculados na política; e assim caminhávamos no sentido de mobilizar uma estrutura conceitual que nos amparasse. A partir de revisão de literatura realizada, visualizamos um número significativo de trabalhos que, ao analisar livros didáticos, preocupavam-se justamente com a detecção de estereótipos e sua relação com padrões de dominação, nomeadamente o racismo. Basicamente, restringiam-se à identificação das formas como africanos e afro-brasileiros eram construídos nos livros, e em sua grande maioria estabeleciam paralelos com a política, discutindo-se em que medida atendiam ou não às suas “exigências”.

Neste contexto, alguns incômodos surgiam e se apresentavam como termômetro que direcionava nossa prática de pesquisa, de modo que buscávamos ir além do que a literatura trazia. Um deles referia-se aos olhares lançados sobre a política: os referidos trabalhos - que se apoiavam em teorias diversas, com destaque às da reprodução cultural – basicamente ignoravam-na como objeto de análise. Assim, ao investigarem a construção de africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos e em que medida coadunava com os princípios oficiais enunciados pela política, partiam do pressuposto de que tal coadunação era possível. Ou seja,

---

<sup>1</sup> Parte deste texto introdutório foi utilizado por nós no artigo *A Lei 10.639/03 e os livros didáticos de História: uma análise sociológica à luz de Stephen Ball e Basil Bernstein* (MARTINS; MARTINO, 2019). Á época de sua produção, a presente pesquisa ainda estava em seu desenho inicial.

<sup>2</sup> Denominada política antirracista (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Guimarães, 1999, 2012; Gomes, 2012a; Lander, 2005; Santos, 2007).

naturalizavam a “implementação” de princípios oficiais em didáticos, como se estes fossem nada mais que um reduto daqueles, e como se as relações sociais geradoras deste processo fossem neutras e tivessem impacto nulo sobre a referida construção. Esta ideia passava-nos a sensação de que questões bastante relevantes estavam sendo ignoradas. Assim, questionávamo-nos: um texto curricular oficial pode ser fielmente reproduzido em um livro didático? Parecia-nos que não. A naturalização desta concepção implica na naturalização da historicidade da política, ignorando-a enquanto constructo social, e principalmente na naturalização de seus resultados/impactos concretos como uma simples transposição de suas “intenções”. Entendíamos, assim, que as pesquisas ignoravam integralmente os autores enquanto categoria responsável pela construção da história dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos.

Nesta direção, os estudos epistemológicos da Política Educacional<sup>3</sup>, junto à bibliografia da disciplina de Análise de Política no curso de mestrado, nos conduziram à obra de Stephen Ball, particularmente à abordagem do ciclo de políticas e a noção que enseja de que a política, em sua construção e movimentação, é atravessada por contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática. Esta abordagem – que rompe com a concepção linear e hierarquizada, conferida por metodologias tradicionais, de que políticas são elaboradas e “implementadas” - pode ser descrita como uma forma de pesquisar a política, uma “lente” /perspectiva através da qual visualiza-se como é gerada e operacionalizada ao longo do tempo. Ou seja, não se trata de descrição sobre políticas específicas, mas sim de uma metodologia para sua análise crítica, que encontra na noção de *contexto*, nos conceitos de *política como texto* e *política como discurso* suas categorias centrais (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). À luz desta abordagem, pudemos visualizar os autores dos livros didáticos de História não como meros “implementadores” da política, como se fossem territórios neutros, mas sim como seus construtores, na medida em que, ao operacionalizá-la, lhe conferem novos significados<sup>4</sup>. Há, inclusive, o rompimento de Ball com o termo “implementação”.

---

<sup>3</sup> CUNHA, V. G. P.; MARCONDES, M. I, 2014; Fávero, A. A., 2014; Fernandes, F. S., 2018; GONZÁLEZ, S. N. S.; PAZ, I. V., 2013; MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C., 2011; MAINARDES, J.; GANDIN, L. A., 2013a; MAINARDES, J.; GANDIN, L. A., 2013b; MAINARDES, J.; TELLO, C., 2018; TELLO, C., 2012; TELLO, C.; MAINARDES, J., 2015. Aos interessados, recomendamos o acesso aos fluxos da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe).

<sup>4</sup> Apesar da literatura que utiliza os modelos de análise de Ball no Brasil ainda ser escassa, a abordagem do ciclo de políticas vem ganhando espaço desde os anos 1990 e especialmente 2000 (MAINARDES, 2006). Para maior inserção na obra do autor, recomendamos: Mainardes e Stremel (2015); Mainardes e Marcondes (2009);

No horizonte desta perspectiva, visualizávamos um tecido de relações entre Estado (através da política antirracista) - autores - livros didáticos de História. Questionávamo-nos: como esta cadeia de posições e relações influencia a construção da história dos negros no Brasil nas coleções<sup>5</sup> e dialoga com as tensões entre racismo e antirracismo no Brasil, particularmente no âmbito curricular<sup>6</sup>? Diante destas inquietações, o modelo do discurso pedagógico, de Basil Bernstein, foi utilizado como referência. À luz dos conceitos de recontextualização, classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 1996; BERNSTEIN; DÍAZ, 1985), foi possível visualizar como as relações sociais entre Estado – autores influenciam os “conteúdos” veiculados nos textos didáticos produzidos ao passo que se conectam a distintos princípios de poder e controle social da linguagem. Deste modo, não se tratava somente de pensar como as tensões entre racismo e antirracismo operam através dos “conteúdos” em si (“o que” era veiculado), mas principalmente como operam através do tecido social gerador de tais “conteúdos”: em que medida autores desfrutam de autonomia em relação ao Estado; como o campo editorial influencia o processo de geração de livros didáticos; posições hierárquicas e disputas por realizações discursivas; “quem” pode fazer “o que”, “como” e “por que”.

O pensamento de Bernstein ocupa um lugar privilegiado nos estudos sociológicos britânicos da educação: suas reflexões<sup>7</sup> inserem-se num movimento de crítica ao funcionalismo, promovida pelos teóricos da reprodução social, e constituem uma das “agendas de pesquisa” do pensamento reprodutivista preocupada com a forma através da qual relações sociais de desigualdade no capitalismo operam através da educação<sup>8</sup> (TORRES, 1997).

---

Mainardes e Gandin (2013a); Mainardes e Gandin (2013b); Mainardes (2017, 2018); Avelar (2016); Santos (2004); Lopes e Macedo (2011); Lima e Marran (2013).

<sup>5</sup> Ao longo do trabalho utilizamos “história dos negros no Brasil” para nos referirmos aos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de História, exclusivamente no contexto da história nacional, considerando-se toda e qualquer relação a seus pertencimentos étnicos e identitários, suas experiências históricas e seu patrimônio cultural no Brasil, incluindo-se todo bem material e simbólico que seja reivindicado como “produção cultural negra” (Guimarães, 2012; Gomes, 2012a). Apesar da universalização do termo no masculino (“negros”), referimo-nos ao gênero em sua complexidade e diversidade.

<sup>6</sup> O racismo é visualizado aqui em sua estreita relação com construções eurocêntricas. Para tanto, utilizamos as reflexões de Guimarães (1999, 2012) aliadas às críticas pós-coloniais, dentro e fora do âmbito curricular, de Santos (2007), Lander (2005) e Gomes (2012b).

<sup>7</sup> Que influenciaram a constituição da corrente denominada Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra.

<sup>8</sup> Nas ciências sociais, as perspectivas funcionalistas enxergam a escola como território de relevância para manutenção de determinada sociedade e de seu “equilíbrio coletivo”. Deste modo, o currículo, por exemplo, é visto como território atuante na construção de membros aptos a desenvolver funções específicas na vida adulta. Sugerimos a leitura de Durkheim (1922), enquanto um dos principais influenciadores do funcionalismo, para aprofundamento desta questão. E para compreensão mais específica sobre os elementos que constituem a “crítica da reprodução social” e sobre seus teóricos, sugerimos Valle (2014) e Torres (1997).

Deste modo, recorremos a uma teorização em que as críticas pós-coloniais oferecem condições para pensar o objeto da política antirracista, delimitando nosso entendimento sobre racismo e antirracismo no âmbito curricular. Os conceitos de Ball nos oferecem condições para pensar como a política antirracista é gerada e colocada em ação, observando-se sua historicidade no Brasil e como é “implementada” nas editoras através da produção de livros didáticos de História. Por fim, os conceitos de Bernstein nos oferecem condições para visualizar como o processo de “implementação” da política nas editoras conecta-se a um complexo quadro de poder e controle social da linguagem educacional associado às tensões entre racismo e antirracismo no Brasil<sup>9</sup>.

A seguir, apresentaremos com mais detalhes as fontes desta pesquisa. Considerando-se os livros didáticos de História em sua complexidade empírica, objetivamos trazer ao leitor a riqueza do que “têm a dizer”.

A saber, as coleções delimitadas para análise:

1. Coleção Nova História Crítica. Editora Nova Geração. Autoria de Mario Furley Schmidt. Livro mais escolhido pelas escolas brasileiras para 7<sup>as</sup> séries via PNLD 2005. Acesso somente ao livro do aluno.<sup>10</sup>
2. Coleção Projeto Araribá História. Editora Moderna. Autoria coletiva. Segundo livro mais escolhido pelas escolas brasileiras para 8<sup>os</sup> anos via PNLD 2014. Acesso ao livro do aluno e ao manual do professor.
3. Coleção História Sociedade & Cidadania. Editora FTD. Autoria de Alfredo Boulos Júnior. Livro mais escolhido pelas escolas brasileiras para 8<sup>os</sup> anos via PNLD 2017. Acesso ao livro do aluno e ao manual do professor.

A delimitação dos documentos acima nos impôs três questões fundamentais: 1. O período em que as coleções foram produzidas e direcionadas às escolas. 2. Quais coleções. 3. Quais volumes (referentes às séries/anos) integrantes das coleções. No que diz respeito à primeira questão, motivou-nos o objetivo de obter uma compreensão ampla e contextualizada

---

<sup>9</sup> Ball é leitor de Bernstein. O pensamento deste influenciou a formulação da abordagem do ciclo de políticas.

<sup>10</sup> A coleção Nova História Crítica será analisada à margem da política antirracista. Ao longo da pesquisa identificamos que nem a coleção e nem o Guia do PNLD 2005 (Edital do PNLD 2005 não foi detectado no site do Ministério da Educação) foram normatizados pelos princípios veiculados pela política antirracista. De acordo com o Guia do PNLD 2005, o prazo máximo determinado para as escolas escolherem as obras era 25/06/2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004c, p.20). E as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram instituídas em 26/06/2004 através da Resolução 01/2004. Assim, a análise da construção da história dos negros no Brasil na coleção Nova História Crítica (2005) será realizada à margem das relações sociais entre seu autor (Mário Furley Schmidt) e Estado.

da política antirracista em ação no âmbito editorial desde 2004 aos dias atuais. Delimitando-se períodos relativamente distantes uns dos outros – 2005, 2014 e 2017 -, seria possível observar, portanto, como seu discurso tem sido recontextualizado nos livros didáticos de História ao longo do tempo a partir de diferentes autores e editoras. No que diz respeito à segunda questão, pode-se dizer que o critério principal foi a universalidade. Gostaríamos de ter acesso a um livro didático que seguramente teria estado em circulação nas escolas e sido usado, de alguma forma, por professores e alunos. Para tanto, enviamos ao Ministério da Educação, através do Portal de Acesso à Informação, uma solicitação de envio dos livros didáticos de História mais escolhidos pelas escolas brasileiras através do PNLD no período que compreende o recorte desta pesquisa. Recebemos o arquivo<sup>11</sup> e utilizamos como referência o número de tiragens para selecionar a coleção mais escolhida no PNLD 2005, a segunda mais escolhida no PNLD 2014 e a mais escolhida no PNLD 2017. O número de tiragens das coleções e os valores gastos em sua compra pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) podem ser vistos tanto nos anexos I, II e III quanto ao longo da pesquisa, quando apresentamos as coleções com mais detalhes. Por fim, no que diz respeito à terceira questão, a opção pelo volume do 8º ano/7ª série integrante das coleções selecionadas se deu pelo fato de o estudo das africanidades mostrar-se ainda mais evidente e presente em comparação aos outros anos escolares.

Apesar de uma dificuldade inicial, a obtenção das coleções delimitadas não nos causou grandes transtornos. Realizamos uma busca/levantamento em sebos na região de Franca/SP e Ribeirão Preto/SP, em livrarias tradicionais, e nas editoras das coleções (Nova Geração, Moderna e FTD). Não houve sucesso. Foi através de levantamentos online que dois dos livros desejados foram adquiridos: tanto o volume da 7ª série da coleção Nova História Crítica (PNLD 2005) quanto o volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá História (PNLD 2014) foram obtidos através de compra online no site Estante Virtual. O primeiro foi comprado na Livraria Sebo e Arte/ES, e o segundo de Maura Dania Livreira/DF. Já a aquisição do volume do 8º ano da coleção História Sociedade & Cidadania (PNLD 2017) se deu na própria unidade da Diretoria de Ensino de Franca/SP.

Na direção de finalizarmos, abaixo seguem comentários que ilustram algumas questões relevantes de ordem conceitual e metodológica:

1. Esta pesquisa é amparada por uma metodologia mista de investigação na qual aspectos quantitativos e qualitativos coexistem na análise de conteúdo (FRANCO, 2005;

---

<sup>11</sup> Anexos I (PNLD 2005), II (PNLD 2014) e III (PNLD 2017).

BARDIN, 1977). Os dados são levantados, sistematizados e descritos em função de porcentagens que nos garantem um olhar universal sobre as coleções individualmente e quando comparadas. Em seguida, estas porcentagens são utilizadas como norte da análise orientada pela estrutura conceitual que sustenta o trabalho;

2. O conceito “relações raciais” é acionado ao longo do trabalho em duplo sentido: factual (a) e conceitual (b). Ou seja, considerando-se as relações sociais entre negros e brancos no Brasil (a) e considerando-se o campo de pesquisa das ciências sociais brasileiras (b). O mesmo se aplica ao conceito de “educação”;
3. O termo “questão racial” é utilizado ao longo do trabalho para fazer referência a um estado de discussões e eventos/factos no Brasil. Assim, referimo-nos às relações sociais entre negros e brancos, e como estas tornam-se objeto das ciências sociais, da imprensa, de políticas educacionais, etc. O mesmo se aplica ao termo “questão educacional”;
4. Na seção 2, discutiremos a estrutura conceitual que orienta esta pesquisa: racismo, antirracismo, discurso pedagógico, classificação, enquadramento, ciclo de políticas, política como texto e política como discurso.
5. Na seção 3, discutiremos a historicidade da política antirracista e a geração de seu discurso no Brasil desde 1950. Apresentaremos a construção social dos princípios antirracistas veiculados pela política que garantem ao Estado a normatização de livros didáticos de História;
6. Na seção 4, analisaremos as fontes. Será investigado: 1. Como os princípios antirracistas veiculados pela política são recontextualizados pelos autores na construção da história dos negros no Brasil nas coleções. 2. O que tal recontextualização tem a nos dizer sobre os mecanismos de produção de livros didáticos de História no campo editorial. 3. Como os referidos mecanismos de produção relacionam-se às tensões entre racismo e antirracismo no Brasil.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E ESTRUTURA CONCEITUAL

Primeiramente, conceituaremos racismo e antirracismo em sua relação com narrativas eurocêntricas, estabelecendo-se o referencial que fundamenta nosso olhar sobre a história dos negros nos livros didáticos de História (Guimarães, 1999, 2012; Lander, 2005; Santos, 2007). Em seguida, explicaremos nosso entendimento sobre as relações sociais geradoras dos livros didáticos de História nas editoras entre Estado (política antirracista) e autores (Bernstein, 1996; Bernstein; Díaz, 1985). E, por fim, apresentaremos a metodologia utilizada para análise crítica da política antirracista (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

### 2.1. Racismo e antirracismo

Destacamos que o conceito de racismo é objeto de uma ampla gama de discussões nas ciências sociais. Aqui, adotamos conceituação que melhor se aplica às pretensões desta pesquisa<sup>12</sup>. De antemão destacamos a raça enquanto construção social (Guimarães, 1999, 2012; Gomes, 2005, 2012a), distante de quaisquer sentidos biológicos e naturais, de modo que seus significados são histórica e socialmente construídos à luz de relações e contextos específicos. Todo “ato de caracterização”, a exemplo de denominar um grupo ou indivíduo de “negro(s)”, abriga um conjunto de qualidades (no sentido de qualificar, classificar algo ou alguém) e elementos que lhe conferem sentido e identidade. Guimarães (1999) destaca que há racismo quando há a naturalização de determinadas características que, se pressupõe, devem ser incorporadas a uma determinada identidade social, a exemplo: pensar que baianos são preguiçosos, que cariocas preferem o ócio da praia ao trabalho, que negros têm cheiro forte, que negros são melhores trabalhadores braçais, etc. Assim, entendemos que o racismo refere-se a um processo que decifra a “realidade” a partir da concepção de que os negros são naturalmente inferiores aos brancos, produzindo-se a classificação de grupos em lugares sociais de superioridade ou inferioridade<sup>13</sup>.

Neste mesmo sentido, destacamos abaixo conceito de discurso racista – indissociável ao conceito de racismo, porém não sinônimo. Trata-se de conceituação mobilizada por

---

<sup>12</sup> Uma discussão mais específica sobre racismo e antirracismo no Brasil será feita na seção em que abordamos a construção da política antirracista. Aqui preocupamo-nos exclusivamente com a conceituação.

<sup>13</sup> Caso o leitor queira se aprofundar sobre a “questão da cor” e sua naturalização a partir da “questão da raça”, sugerimos Guimarães (2012).

Rosemberg; Bazilli; Silva (2003) em seu estudo do estado da arte das pesquisas sobre racismo em livros didáticos no Brasil. Segue:

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas, por definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. (Essed, 1991, p. 174 *apud* ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003 – grifo nosso).

Desta forma, entendemos que o discurso racista se constitui em uma ordem fundada pelo racismo. Ou seja, a distribuição do racismo através de relações e práticas sociais e sua consequente hegemonização em instituições e espaços de socialização são responsáveis pela fundação do discurso racista, entendido aqui como uma estrutura no interior da qual as relações sociais entre negros e brancos implicam automaticamente em relações sociais de desigualdade, considerando-se a disparidade de acesso a bens materiais e simbólicos. E na medida em que são formados abismos e disparidades nas relações sociais entre negros e brancos, o racismo opera na naturalização e universalização destas relações desiguais. Assim, o racismo produz subjetividades e “concepções de mundo”, confere identidades e delimita “lugares sociais”. Para ilustrar o caso do Brasil, Guimarães (2012) vale-se dos estudos de Lilia Schwarcz e Hebe Mattos sobre a imprensa paulista e carioca do período abolicionista, desde meados do século XIX, para apresentar o momento em que o termo “negro” vai tornando-se paulatinamente uma alcunha pejorativa, deixando-se de ser associada exclusivamente à cor (sentido biológico) para associar-se a um sentido social no qual afirmam-se lugares e posições de inferioridade.

Agora, gostaríamos de enunciar, em sua relevância metodológica, o ponto que sustenta a análise dos documentos nesta pesquisa: a ideia de narrativas eurocêntricas como férteis territórios por onde o racismo opera. Entendemos que as primeiras, ao invalidar/anular a “produção cultural negra”<sup>14</sup> como forma válida de *pensar o e estar no mundo*, necessariamente constituem-se em narrativas que distribuem o racismo.

---

<sup>14</sup> A produção cultural negra está relacionada à ideia de “saberes negros”. Utilizamos este conceito considerando-se a historicidade dos movimentos sociais negros no Brasil: sujeitos de conhecimento - responsáveis pela recontextualização e ressignificação do conceito de raça e cultura historicamente - que a partir de determinado momento passaram a reivindicar-se enquanto produtores de uma cultura própria na nação brasileira (Guimarães, 2012; Gomes, 2012a).

Narrativas eurocêntricas são entendidas aqui como uma construção:

[...] que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial* e *imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento *anterior* do desenvolvimento histórico da humanidade (Fabian, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma natural do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de se superarem e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial). Os mais otimistas vêem-nas demandando a ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso. *Aniquilação* ou *civilização imposta* definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os *outros*. (LANDER, 2005, p.13-14).

Esta construção implica na universalização das formas de *pensar o, existir e agir no* mundo europeias e, automaticamente, na invisibilização e aniquilação de formas de pensar, existir e agir alternativas, porque tornadas inferiores e incivilizadas (LANDER, 2005; SANTOS, 2007)<sup>15</sup>. Neste sentido, entendemos que a universalização destas referidas formas europeias produzida por narrativas eurocêntricas significa necessariamente a naturalização de narrativas que constroem os afro-brasileiros na condição de sujeito escravizado e marginalizado, existente somente enquanto objeto de ação e pensamento europeus; esvaziando-se sua condição de sujeito histórico provido de experiências próprias, que são geradoras de formas próprias de organização do tempo, do espaço, de suas memórias e tradições, ou seja, que produz formas particulares de *pensar o, existir e agir no mundo*<sup>16</sup>. Assim, visualizamos uma relação intrínseca entre: *construção eurocêntrica – anulação de “saberes negros” – reprodução do racismo*. Igualmente, na contramão, visualizamos relação intrínseca entre: *construção não-eurocêntrica*<sup>17</sup> – *validação de “saberes negros”*–

<sup>15</sup> Para discussão mais aprofundada, sugerimos Lander (2005) e Santos (2007) em suas críticas pós-coloniais. Oferecem condição para se pensar como os cenários colonial e pós-colonial delimitam os cenários de desigualdade e dominação visualizados atualmente, em dimensões geográfica, política, econômica, cultural e epistemológica. Os dois autores trazem importantes reflexões sobre o “lugar” da ciência moderna e das universidades nestes cenários.

<sup>16</sup> Este cenário aplicado ao âmbito curricular implica no que Gomes (2012b) denomina currículos colonizados.

<sup>17</sup> Uma das maneiras de rompimento com construções eurocêntricas é através do que Santos (2007) denomina *ecologia de saberes*: trata-se de pensar a mobilização de diferentes saberes, que co-existem, como formas igualmente válidas de se explicar um facto/objeto. Exemplos citados pelo autor: organização de diferentes temporalidades a partir de diferentes formas de conhecimento, como a história dos negros no Brasil, em um livro didático de História, construída cronologicamente a partir da resistência dos negros à escravização. Também o

“*combate*” à *reprodução do racismo*. Trata-se de pensar, portanto, como a configuração de narrativas eurocêntricas constitui-se em território através do qual o racismo é distribuído/reproduzido. E, automaticamente, na direção oposta, entende-se que narrativas não-eurocêntricas produzem fricções e tensões na distribuição/reprodução do racismo, na direção de construções antirracistas.

## 2.2 Estado, autores e livros didáticos de História

O discurso pedagógico (Bernstein; Díaz, 1985) refere-se a um conjunto de relações sociais entre diferentes categorias e suas práticas (textos), produtoras de significados, regido por princípios de poder e controle social<sup>18</sup>. Estes princípios determinam as condições em que as referidas relações e práticas acontecem, ao passo que são por elas distribuídos. Portanto, as posições das categorias e as “realizações” resultantes de suas relações refletem e distribuem tais princípios. Antes de nos ocuparmos em esmiuçar a conexão entre relações e práticas sociais – princípios de poder e controle social<sup>19</sup>, nos ocuparemos primeiramente em apresentar em que consistem as primeiras, bem como o território em que acontecem.

Bernstein oferece uma linguagem/modelo sofisticado para visualizar esta gramática subjacente à realização do discurso pedagógico: primeiramente deve-se compreender como as relações sociais de comunicação e os textos que produzem ocorrem *entre e no interior de* um conjunto de campos e contextos atravessados por diferentes níveis, agências e posições em articulação. Há o contexto primário, associado ao campo da produção do discurso pedagógico<sup>20</sup>; o contexto secundário, associado ao campo da reprodução do discurso pedagógico<sup>21</sup>; e o contexto recontextualizador que, compreendido enquanto elo de ligação ao passo que atua na circulação de textos entre os contextos primário e secundário, divide-se em dois campos: Campo de Recontextualização Oficial (CRO) e Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP). O primeiro é constituído pelos departamentos, agências e subagências do

---

uso, no âmbito da produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais, de epistemologias feministas e da filosofia africana (Santos, 2007).

<sup>18</sup> Uma categorial social pode ser examinada a nível de sujeitos, agências e discursos. Os textos são analisados como práticas sociais decorrentes/resultantes das relações sociais entre diferentes categorias (Bernstein, 1996).

<sup>19</sup> Conceitos de classificação e enquadramento (Bernstein, 1996).

<sup>20</sup> Refere-se às agências públicas e privadas de pesquisa, onde forma-se, por exemplo, o discurso original (científico) da Educação.

<sup>21</sup> Refere-se às demandas impostas pelo sistema educacional, a exemplo das secretarias e conselhos de educação, e unidades escolares.

Estado, a exemplo de secretarias e ministérios<sup>22</sup>. Já o segundo é constituído por instituições de ensino superior, departamentos de Educação, fundações de pesquisa, editoras, jornais e revistas<sup>23</sup>. O contexto recontextualizador, em seu potencial explicativo a esta pesquisa, estrutura condições para as relações sociais de comunicação entre diferentes categorias e suas práticas sociais.

É nesta engenharia social de construção do discurso pedagógico descrita acima que o conceito de recontextualização apresenta-se em seu potencial explicativo: trata-se de um elemento intrínseco às relações sociais responsáveis pela geração e movimentação de textos; algo como um mecanismo de operação, ou a forma através da qual elas acontecem. O discurso pedagógico é, em si, um princípio recontextualizador que se apropria, desloca e ressignifica outros discursos (História, Psicologia, Pedagogia, Ciências Sociais, etc), para sua própria constituição/ordenamento/finalidade: construção de modelos de conhecimento (currículo), de modelos de transmissão deste conhecimento (pedagogia) e de modelos de realização deste conhecimento (avaliação). O primeiro refere-se ao que conta como conhecimento válido, o segundo ao que conta como transmissão válida deste conhecimento, e o terceiro ao que conta como realização válida deste conhecimento<sup>24</sup>. Ou seja, quando pensamos na construção – contingente e contextual – do discurso pedagógico, pensamos em diferentes categorias cujas relações sociais, em diferentes campos e contextos, são responsáveis pela geração e movimentação de textos – processo que, por sua vez, automaticamente quando “acontece”, deixa espaços e lacunas que são preenchidas pelo que Bernstein denomina ideologia. Assim, ao passo que o texto é produzido e se desloca através das relações de comunicação entre diferentes categorias, torna-se objeto de um processo de ressignificação (recontextualização) e mutação ideológica por parte (da ação ideológica) destas categorias envolvidas. Deste modo, o conceito de ideologia em Bernstein não se refere a uma ou outra ideia em si, mas sim ao processo através do qual categorias sociais produzem significados, “realizações discursivas”. A questão central, como visualizaremos mais adiante, é o que a “realização” deste processo acima descrito tem a dizer sobre o exercício de poder e controle social em uma sociedade.

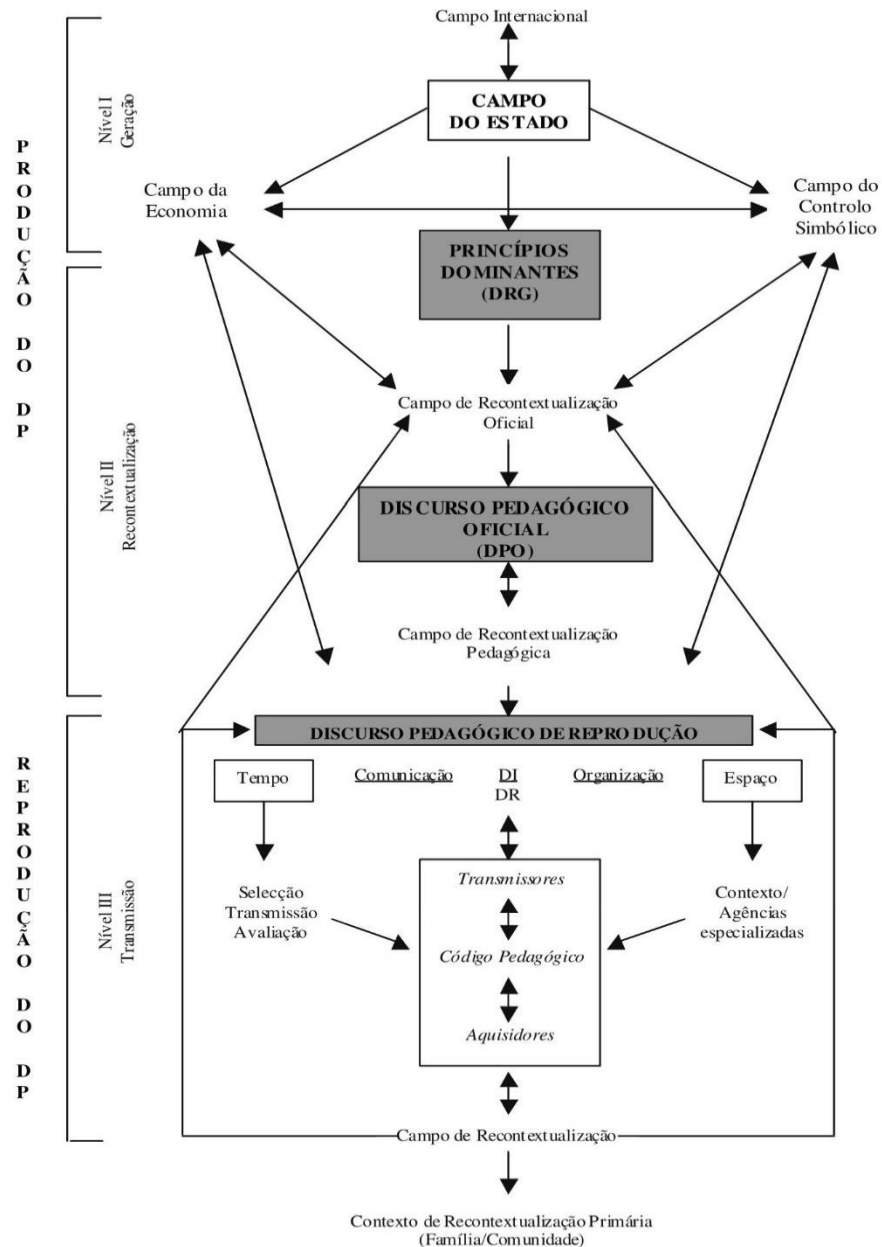
---

<sup>22</sup> Produz-se o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), que transmite os princípios dominantes de uma sociedade.

<sup>23</sup> Produz-se o Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR).

<sup>24</sup> Para devido entendimento do conceito de currículo no pensamento do autor, em suas estreitas relações com os conceitos de pedagogia, avaliação, classificação, enquadramento e código, sugerimos Bernstein (1996). E para leituras introdutórias sobre a questão, sugerimos Silva (2010), Valle (2014) e Torres (1997). Como destaca Silva (2010), apesar de o entendimento de Bernstein sobre currículo mostrar-se visível, o termo vai deixando paulatinamente de ser utilizado em sua teorização. Nesta, há uma preocupação com os processos através dos quais o currículo é estruturalmente organizado; ou seja, com os processos que conectam diferentes possibilidades de organização do currículo a diferentes princípios de poder e controle social de uma sociedade.

**Figura 1 – Produção e reprodução do discurso pedagógico**



**Fonte:** Botelho, Borges e Morais (2002).<sup>25</sup>

Como será possível visualizar ao longo do trabalho, esta arquitetura sustenta todo nosso olhar sobre o funcionamento da sociedade brasileira, desde a segunda metade do século vinte, no que diz respeito aos atores envolvidos nas questões racial e educacional de

<sup>25</sup> O modelo original encontra-se em: Bernstein (1996, p. 275).

interesse a esta pesquisa: Estado (CRO) e suas agências, como a Câmara dos Deputados, o Senado, o Ministério da Educação e suas subagências, como o Conselho Nacional de Educação; movimentos sociais negros (CRO e CRP), universidades (CRP), autores de livros didáticos e editoras (CRP).

Os autores de livros didáticos são visualizados aqui como agentes de classe de controle simbólico que regulam/dominam recursos discursivos, sendo responsáveis, portanto, pela criação de textos. As editoras, por sua vez, são entendidas como agências no campo da produção que têm funções de controle simbólico, e enquanto tal, detém o poder de comercialização sobre o texto produzido pelos autores. Desta perspectiva através da qual visualizamos a função dos autores, interessa-nos aquilo que diz respeito à sua orientação ideológica na produção de livros didáticos de História nas editoras. Segundo Bernstein, esta orientação será uma função do campo em que estão posicionados, observando-se a autonomia que este detém em relação ao Estado. Portanto, há duas dimensões que constituem o autor ideologicamente: 1. Individual, enquanto indivíduo/pessoa com conflitos, angústias e trajetórias; e 2. Social, através da qual o indivíduo reflete a coletividade da qual faz parte, ou seja, neste caso, enquanto “trabalhador de controle simbólico nas editoras gerador de textos/livros didáticos”. Estas dimensões, que se relacionam de forma complexa, se manifestam-se na “realização discursiva” do autor: livros didáticos de História<sup>26</sup> que, em si mesmos, constituem-se em práticas sociais nas editoras que determinam “o que” conta como conhecimento válido a ser adquirido pelos alunos. Portanto, que determinam modelos de currículo (BERNSTEIN, 1996; TORRES, 1997)<sup>27</sup>.

A questão central é: o que este modelo de currículo construído nas editoras tem a nos dizer acerca de suas relações sociais geradoras? Neste cenário, a política antirracista se apresenta em sua relevância metodológica, como ponto de partida da presente investigação. O Estado é examinado como categoria social atuante na construção dos livros didáticos de História nas editoras através da função de normatização dos princípios antirracistas veiculados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira<sup>28</sup>, visualizadas aqui como

---

<sup>26</sup> Cujá constituição implica na recontextualização de outros discursos, como da História, através da ação recontextualizadora dos autores.

<sup>27</sup> A partir de agora, iremos nos referir aos autores como *sujeitos pedagógicos* para facilitar a aplicabilidade da conceituação ao longo do trabalho.

<sup>28</sup> Cujá constituição implica na recontextualização, no Ministério da Educação, do texto legislativo do PL n. 259/99, transformado em Lei 10.639/03. A discussão específica será feita quando abordarmos a construção do discurso da política antirracista sob a perspectiva das obras dos autores Bowe; Ball; Gold, 1992 e Ball, 1994. (BRASIL, 2003).

prática social gerada no Ministério da Educação, particularmente no Conselho Nacional de Educação. Desta forma, através dos livros didáticos Nova História Crítica (2005), Projeto Araribá História (2014) e História Sociedade e Cidadania (2017) analisaremos: 1. “O que” foi considerado como conhecimento escolar (currículo) nas editoras Nova Geração (2005), Moderna (2014) e FTD (2017), a ser adquirido pelos alunos. 2. Relações sociais, responsáveis pela construção social deste conhecimento, entre Estado – autores.

Deste modo, há algumas observações a serem pontuadas: 1. Tanto o Estado, nomeadamente o Ministério da Educação, quanto os autores de livros didáticos são visualizados aqui como categorias sociais que constroem e legitimam modelos de currículo, ou seja, determinam “*o que conta como conhecimento escolar válido*”. 2. Os princípios antirracistas veiculados no texto curricular oficial produzido no MEC devem normatizar os livros didáticos produzidos nas editoras. 3. Os livros didáticos de História são visualizados como prática social, resultante das relações sociais entre Estado – autores, que determina “*o que conta como conhecimento escolar válido*” a ser direcionado às escolas que utilizaram as coleções. Estas observações nos demonstram a constituição de um tecido de tensão, nas editoras, entre duas categorias sociais em “disputa” pela determinação do “*conhecimento a ser direcionado às escolas*”: Estado – autores de livros didáticos. A seguir, na direção do que abordamos inicialmente, nos preocuparemos em demonstrar como esta tensão, e suas “consequências” (livros didáticos de História), reflete um quadro de poder e controle social da linguagem educacional no Brasil; analisando-se o que os “conteúdos curriculares” dos livros tem a dizer acerca de suas relações sociais geradoras. Para tanto, utilizaremos os conceitos de classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 1996).

As relações sociais entre as diferentes categorias são descritas em função de sua classificação, e as práticas sociais decorrentes das relações entre diferentes categorias são descritas em função de seu enquadramento. A classificação refere-se aos princípios de poder, à natureza de diferenciação e isolamento entre as categorias. Ou seja, quando pensamos na existência de fronteiras, distintas posições e distintos graus de relacionamento entre tais posições, pensamos em distintas formas de exercício de poder. Assim, ao passo que há diferenciação, isolamento e fronteiras entre as categorias, há espaço para as mesmas serem posicionadas em condições de hierarquia, onde disputa-se “espaço” e primazia pela “realização discursiva”. A classificação pode ser descrita como forte ou fraca, e seus

princípios têm origem na divisão social do trabalho<sup>29</sup>: quem desenvolve que tipo de trabalho, se está mais ligado à produção (campo econômico) ou ao controle simbólico (campo de controle simbólico), ao poder sobre recursos físicos ou ao poder sobre recursos discursivos, etc. Quando forte, as fronteiras são bem definidas, havendo, portanto, margem nítida para as referidas disputas por primazia e espaço; e quando fraca, as fronteiras são movediças, não se observando separações nítidas. Uma classificação fraca não significa ausência de poder e ausência de disputas.

Já o enquadramento refere-se aos princípios de controle social, portanto às “realizações” das relações sociais de comunicação entre categorias. Pensar o enquadramento significa pensar quem/o que detém o controle social da comunicação entre diferentes categorias sociais, ou seja, quem detém a primazia e o “espaço” disputados, e como esta primazia manifesta-se na constituição da linguagem gerada. Considerando-se, como mencionado, que os textos produzidos constituem a prática social decorrente das relações sociais entre diferentes categorias, a detenção do controle social significa a detenção do controle sobre a linguagem dos textos gerados; e é sobre os princípios que regem tal controle que versa o enquadramento. Igualmente à classificação, o enquadramento pode ser descrito como forte e fraco. Quando forte, a categoria social transmissora detém o controle sobre a comunicação; e quando fraco, a categoria social adquirente o detém.

Neste sentido, com Bernstein (1996), partimos da hipótese de que há uma forte classificação e fraco enquadramento nas relações sociais entre Estado (categoria transmissora) – autores (categoria adquirente). Classificação forte pois, como nos indica Morais, A. M.; Neves, I. P.; Ferreira, S. (2019), numa relação entre transmissores e adquirentes, o primeiro sempre adquire estatuto mais elevado que o segundo, portanto sempre haverá fronteiras nítidas, alguma diferença e isolamento entre as categorias sociais, o que viabiliza condições de conflito. Ou seja, são nítidas as distintas posições de disputa entre Estado e autores pela influência sobre livros didáticos de História a serem produzidos. Enquadramento fraco, pois, entendemos que, apesar de as DCNERER (Estado) normatizarem os livros didáticos de História, aos autores é garantida relativa autonomia na recontextualização dos princípios do texto curricular oficial da política antirracista através de seu trabalho de controle simbólico, nas editoras, na produção de textos/livros didáticos

---

<sup>29</sup> Bernstein (1996) distingue a *divisão social do trabalho* da *divisão social do trabalho de controle simbólico*. No entanto, não entraremos neste mérito. O que é válido ressaltar neste momento é que tanto o campo da economia quanto o campo de controle simbólico, para o autor, influenciam na construção do discurso pedagógico.

de História. Isto significa pensar, na direção do que vimos apresentando e na direção da hipótese formulada<sup>30</sup>, que quando visualizamos as disputas entre Estado, através da política antirracista, e autores para determinação do “conhecimento escolar a ser direcionado às escolas”, são os autores que detém o controle social da comunicação. Nestes termos, a análise dos livros de História – ou seja, a análise de “o que” foi considerado como conhecimento escolar a ser adquirido pelos alunos – significa a análise da direção da recontextualização, ou seja, como os princípios da política antirracista foram recontextualizados. Por sua vez, a análise da direção da recontextualização dos princípios antirracistas nos livros didáticos reflete as disputas pelo controle social da linguagem gerada nas editoras: disputas aqui examinadas à luz das tensões entre racismo e antirracismo no Brasil.

Sobre a histórica relação entre Estado – livros didáticos no Brasil, Freitag; Motta; Costa (1987) visualizam-na à luz de uma interferência maciça do primeiro nos distintos processos decisórios que constituem os segundos em suas faces mercadológica, política e cultural<sup>31</sup>, caracterizando-se em algo *sui generis* ao Brasil. No que diz respeito aos “conteúdos” veiculados, argumentam sobre a participação do Estado tanto “na entrada” quanto “na saída”, e automaticamente nos níveis intermediários deste processo. A definição de diretrizes e currículos oficiais que normatizam os livros didáticos constitui o que denominam de “entrada”, tendo como objetivo fazer com que os “conteúdos” estejam de acordo com as referidas diretrizes; especialmente porque o comprador, na “saída”, é o próprio Estado, que também se responsabiliza pela avaliação. Nestes termos, deve-se pensar o Estado como responsável pela normatização, avaliação, consumo, divulgação e distribuição.

Assim, finalizamos a apresentação da estrutura conceitual que sustenta nossa análise (BERNSTEIN, 1996; BERNSTEIN; DÍAZ, 1985). A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada para análise crítica da política antirracista e dos princípios que veicula, demonstrando-se, portanto, a perspectiva através da qual visualizamos como foi construída e como vem sendo colocada em ação.

---

<sup>30</sup> A ser “testada” e desenvolvida através da análise das coleções Nova História Crítica (editora Nova Geração, 2005), Projeto Araribá História (editora Moderna, 2014) e História Sociedade e Cidadania (editora FTD, 2017).

<sup>31</sup> Obviamente, estas instâncias são factualmente indissociáveis, mas enquanto objeto da ciência demanda distintas metodologias.

### 2.3 Metodologia para análise crítica da política antirracista

Antes da descrição dos contextos do ciclo de políticas, discutiremos os conceitos de política como texto e política como discurso (Ball, 1994), pois constituem-se em base para tal descrição.

Segue política como texto:

A formulação do conceito parte da teoria literária de Roland Barthes para destacar a capacidade da literatura em agir e interagir com o leitor sob duas formas distintas, que lançam luz à relação significante/significado. Uma nega ao leitor a condição de co-participação do texto, pois parte do pressuposto de que o mesmo pouco tem a oferecer na constituição de novos significados; e assim lhe confere papel meramente metodológico: de aceitação ou rejeição, contestação ou reprodução. Esta denomina-se “*readerly*”. A outra constitui-se em texto convidativo, que permite a participação e cooperação do leitor, que por sua vez se torna igualmente autor, através da interpretação e produção de novos significados em detrimento dos originais. Denominada “*writerly*”, esta forma de interação constitui-se em terreno produtor de sociabilidades, em que a geração de novos significados é resultado de disputas entre diferentes grupos responsáveis pela operacionalização do(s) texto(s). No entanto, obviamente, este processo não se localiza em “espaços” abertos, mas, ao contrário, circunscrevem-se dentro de condições institucionais e de linguagem específicas, que viabilizam este constante processo de desconstrução e reconstrução de sentidos. Por fim, os textos políticos (tanto *readerly* quanto *writerly*) são resultados de tensões e interações entre diferentes atores e contextos, tanto no âmbito da geração quanto da operacionalização/movimentação da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

De acordo com Ball, um texto (ou conjunto de textos) representa (representam) a política, constituindo-se no resultado concreto/visível de negociações, conflitos e consensos próprios às suas relações sociais geradoras e operacionalizadoras. Aqui delimita-se uma ideia de fluidez/flexibilidade da política: esta é modificada, recontextualizada/ressignificada ao passo que o(s) texto(s) que a(s) representa(m) é(são) operacionalizados em diferentes territórios, sob diferentes condições contextuais, em diferentes agências e por diferentes atores (governos/burocratas; secretarias de educação/funcionários públicos; universidades/pesquisadores, administradores; editoras/autores e editores; escolas/professores, alunos; etc). É por isso que atores e agências responsáveis por “colocar a política em ação”, no jargão de Stephen Ball, não são meros “implementadores” - como se fossem territórios neutros por onde a política se movimenta e mantém intactos seus sentidos originais -, mas sim

produtores, pois garantem a ela novos significados resultantes de novas negociações, conflitos e consensos próprios ao processo de “implementação”. Desta forma, apesar da pretensão de universalidade dos autores da política (no momento legislativo), os mesmos são seguramente incapazes de controlar o processo de recontextualização pelo qual passa. Por fim, trata-se de pensar constantes choques de sistemas de valores, “interpretações de interpretações” (BALL, 1994, p. 17). Os textos políticos constituem-se em intervenções nos terrenos práticos que integram a trajetória da política. Não se trata de pensar, no entanto, que estes terrenos são determinados pelas políticas, mas sim de pensar de que forma as segundas criam problemas, desafios e novas situações aos primeiros. A resolução ante a tais situações não é simples, e exige adaptação, negociação, criação e recriação, visto que as políticas não dizem “o que fazer”, mas criam circunstâncias e constrangimentos que orientam a ação. Desta forma, os efeitos/resultados da política não podem ser descritos fora dos contextos por onde circula(m) seu(s) texto(s) político(s).

Segue política como discurso:

Os conceitos de política como texto e política como discurso não são antagônicos, mas sim complementares. Ao passo que a primeira trata da geração e movimentação do texto em si, em termos de linguagem e comunicação, a segunda expande a discussão a níveis de poder e significação/práticas discursivas. Ball (1994), com base na noção foucaultiana, apresenta o discurso como território no interior do qual os textos políticos e suas relações sociais geradoras localizam-se. Trata-se do cenário onde são construídos significados possíveis, onde formam-se práticas de governo e regulação possíveis, onde entram em conflitos grupos e interesses possíveis, onde há realizações (materiais e simbólicas) possíveis. Assim, o discurso refere-se a “[...] o que pode ser dito, e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com qual autoridade.” (BALL, 1994, p. 21). Entende-se, portanto, como as políticas são produzidas pelo discurso, e como, enquanto textos, constituem e regulam os objetos de que falam. Deste modo, trata-se de pensar que todas as tensões, embates, processos e relações referentes à política, nos distintos níveis onde é gerada e operacionalizada/colocada em ação, constituem-se em constrangimentos referentes a um determinado discurso. A exemplo: neoliberalismo e gerencialismo.

A seguir, iremos descrever os contextos da abordagem do ciclo de políticas pensados por Ball; Bowe; Gold (1992), em suas estreitas relações com os conceitos acima apresentados.

- *Contexto de influência*

O contexto de influência traduz-se nas arenas onde são gerados os conceitos tornados predominantes nos textos que representam a política. Assim, a análise do contexto de influência da política demanda a análise crítica dos diferentes grupos e concepções (sobre educação, sociedade etc.) em disputa pela geração do texto político, o que automaticamente implica na análise dos interesses que foram atendidos e daqueles que foram deixados de lado. Trata-se de diferentes atores e agências, internas e externas ao Estado, públicas e privadas, em conflito pelo desenho da política: partidos, iniciativas legislativas, imprensa, mercado, sociedade civil e organizada (movimentos sociais) em seus canais com o Estado; etc. Neste cenário, o texto político se apresenta como resultado visível/concreto destes conflitos, negociações e consensos, de modo que seu objeto reflete o que foi valorizado e “aceito”, em detrimento do que foi negado e ausentado/silenciado. Assim, visualiza-se como políticas, enquanto formações discursivas, são dotadas de uma historicidade cuja análise vai muito além do “momento legislativo” (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES; GANDIN, 2013b).

- *Contexto de produção do texto*

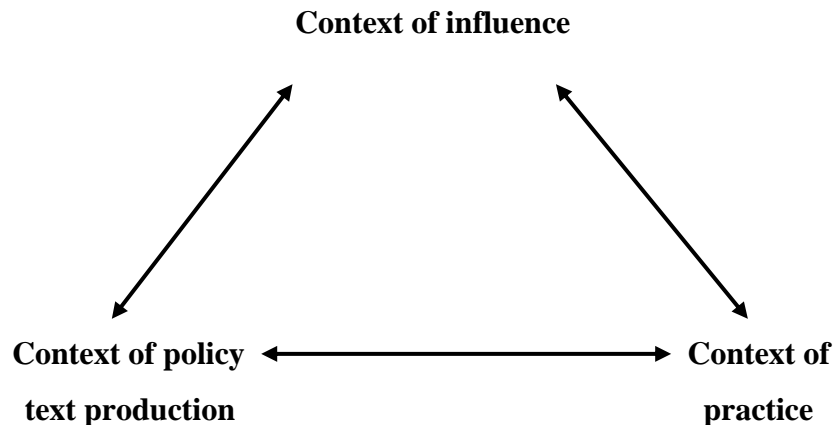
O contexto de produção do texto traduz-se na condição através da qual o(s) texto(s) da política é(são) recontextualizado(s) à luz dos distintos atores que o(s) operacionalizam. É neste momento que os sentidos originais da política são ressignificados através de ações ideológicas conflitantes, gerando-se novos textos/realizações discursivas que representam a política: registros, documentos, pronunciamentos e aparições públicas, diretrizes, atas, etc. Ou seja, trata-se da política em ação a partir das diferentes manobras, em diferentes contextos, que são feitas sobre os textos que a representam, resultando em diferentes constructos (BOWE; BALL; GOLD, 1992; TAYLOR, 1997).

- *Contexto das práticas*

Traduz-se no que se circunscreve aos resultados da política. Neste momento, é fundamental que se visualize como a disposição de forças e grupos nos ambientes onde a mesma é “implementada” influencia a geração dos referidos resultados; de modo que, portanto, uma mesma política produz diferentes resultados a partir dos diferentes territórios por onde movimenta-se. Por isso há uma dificuldade inevitável de avaliação e controle em âmbito nacional, já que uma mesma política pode gerar diferentes resultados em diferentes contextos. Desta forma, só pode ser pensada em termos de seus impactos concretos a partir

dos aspectos contextuais e contingentes dos referidos terrenos práticos que lhe conferem significado.

**Figura 2 – Contexts of policy making**



**Fonte:** Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20).

Para encerrarmos, dando início à aplicabilidade desta estrutura conceitual à nossa pesquisa, apresentaremos como estes contextos constituem-se em perspectiva através da qual visualizamos a política antirracista em sua geração e operacionalização até 2017. O contexto de influência da referida política nos direciona à influência dos estudos sociológicos, patrocinados pela UNESCO no início dos anos 1950, de Roger Bastide e Florestan Fernandes sobre o racismo no Brasil. Entendemos que se trata de ponto de partida para compreender como se travaram as disputas, em termos políticos e epistemológicos, ao longo da segunda metade do século vinte, que resultaram na construção do texto legislativo PL n. 259/99, transformado em 2003 na Lei 10.639. Nesta trajetória, a partir do referido ponto de partida, discutimos o papel dos movimentos sociais negros, da produção acadêmica em relações raciais e em educação no Brasil, e das iniciativas legislativas que reivindicavam políticas de revisão curricular sobre a história dos negros no Brasil. Entendemos, portanto, que estes constituíram-se nos principais atores responsáveis pela geração da política historicamente, considerando-se todos os conflitos e tensões intrínsecos a este cenário.

O contexto de produção do texto nos direciona ao deslocamento do PL n. 259/99/Lei 10.639 no âmbito do Ministério da Educação, especificamente do Conselho Nacional da Educação, onde conselheiros específicos foram incumbidos de produzir o texto curricular oficial da política antirracista: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das

Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, instituído em 2004. Desta forma, a produção do texto curricular é, em si, a recontextualização, à luz das relações e práticas sociais internas ao Ministério da Educação, dos conceitos tornados legítimos no texto original da Lei 10.639. E não somente o texto curricular oficial, mas também os editais e guias de avaliação do PNLD 2014 e PNLD 2017, e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, de 2009. Estes que se constituem na recontextualização dos conceitos tornados legítimos nas Diretrizes.

E, por fim, o contexto das práticas constitui-se na política em ação nas editoras Moderna (2014) e FTD (2014): territórios significativos onde é operacionalizada através dos autores, resultando nas coleções Projeto Araribá História (2014) e História Sociedade e Cidadania (2017)<sup>32</sup>; que, em si mesmas, constituem-se na recontextualização/ressignificação do discurso da política antirracista. Assim, a ação ideológica dos autores na produção da coleção fornece indícios sobre os impactos da política e de sua função de normatização nas editoras, no âmbito da produção de livros didáticos de História.

Os conceitos de política como texto e política como discurso nos garantiram um olhar histórico e sociológico amplo sobre o processo de construção da política, observando-se tensões, fraturas e ausências no que diz respeito às questões racial e educacional, em termos conceitual e factual, no Brasil. Também, os conceitos nos permitiram ampliar o olhar sobre os possíveis impactos concretos da política, observando-se os autores não como seus “implementadores”, mas sim como seus construtores, ao passo que, enquanto territórios não-neutros que a operam, conferem a ela novos significados. Ou seja, enquanto grupo responsável por sua operacionalização nas editoras, os autores são responsáveis pela recontextualização – que automaticamente implica em ressignificações - do texto curricular oficial (DCNERER) que representa a política antirracista.

---

<sup>32</sup> Lembrando-se que a coleção de 2005 é analisada à margem da política antirracista.

### **3 A POLÍTICA ANTIRRACISTA: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO**

Neste momento, discutiremos o processo de construção da política antirracista, demonstrando-se como os conflitos e embates travados no âmbito da sociedade e do Estado, referentes à questão racial no Brasil, produziram seu discurso. Em um primeiro momento, na subseção 3.1, apresentamos a historicidade da geração do Projeto de Lei n. 259/99, transformado na Lei 10.639/03, considerando-se suas relações sociais geradoras dentro e fora do Estado. Em seguida, na subseção 3.2, discutiremos a recontextualização do referido texto, no Ministério da Educação e suas subagências, na condição do texto curricular oficial da política (DCNERER), dos editais e guias do PNLD 2014 e 2017. Será possível avaliar a emergência de conceitos sobre as relações raciais e a educação, no Brasil, tornados legítimos na Lei, bem como sua resignificação/recontextualização a partir da política em movimento.

#### **3.1 Contexto de influência: a Lei 10.639/03**

O contexto de influência da Lei 10.639/03 implica na investigação da historicidade de seu discurso, observando-se sua construção a partir de influências a níveis global e nacional. Discutimos as diferentes categorias sociais que influenciaram, a partir dos anos 1950, a configuração do texto político do PL n.259/99, que viria a se tornar a Lei Federal 10.639/03, através da geração de conceitos sobre as relações raciais e a educação brasileiras tornados legítimos. Para tanto, nos debruçamos sobre o papel exercido pelo Estado, através de produção legislativa (CRO); pela produção acadêmica nos campos da Educação e Relações raciais (CRP); e pelos movimentos sociais negros (CRO e CRP). Enquanto formação discursiva, a política deve ser analisada à luz de suas relações e práticas sociais geradoras, considerando-se os conflitos entre diferentes grupos e interesses, conceitos e “noções de mundo”.

Assim, esta perspectiva nos garante um sólido olhar histórico e sociológico sobre a construção da Lei 10.639/03 desde 1950. As discussões das influências globais irão tratar do papel exercido pelas agências multilaterais, especialmente a UNESCO através da Conferência de Durban (2001), na consolidação de determinados conceitos sobre a questão racial e educacional legitimados na política, destacando-se, assim, sua influência neste processo. E, por fim, as discussões das influências a nível nacional irão tratar da forma como as orientações da Unesco foram recontextualizadas e incorporadas a um contexto político

nacional específico do começo dos anos 2000, em diálogo com um processo histórico mais amplo de construção da política.

### *3.1.1 Produção da Lei 10.639/03*

Este tópico se fundamenta na discussão referente à hegemonia política e conceptual da democracia racial no Brasil ao longo do século vinte, e ao seu fragmentado processo de questionamento, a níveis político e epistemológico, fundamentalmente a partir dos anos 1950. Entendemos que as tensões entre hegemonia – contra-hegemonia da democracia racial se apresentam como subsídio para análise da geração da política antirracista e dos princípios que veicula. Desta forma, apresentaremos brevemente a ideia de Brasil enquanto democracia racial e sua hegemonização na educação desde 1940. Paralelamente, apresentaremos os movimentos (no âmbito do ativismo político negro e principalmente produção acadêmica) de questionamento a esta hegemonia, diretamente relacionados à geração de conceitos e concepções sobre relações raciais e educação brasileiras legitimadas na política.

Há uma discussão bastante complexa sobre a origem do conceito de democracia racial, que atravessa diferentes momentos, e não é nosso objetivo esmiuçá-la. Nosso objetivo aqui é compreender sua condição de base conceptual fundante de políticas educacionais, apresentando-se como discurso dominante no Estado, universidades, educação. Em seguida, principalmente, discutimos como seu questionamento ensejou mudanças significativas no ativismo político negro, e na produção acadêmica em Educação e em Relações raciais no Brasil, bem como nas convergências destes dois campos de pesquisa.

Em texto publicado em 1997, o historiador norte-americano George Andrews traça uma síntese das discussões sobre a democracia racial no Brasil, apresentando a historicidade de suas faces política, epistemológica e cultural ao longo do século vinte. Ao discorrer sobre a questão da identidade nacional, no Brasil da primeira metade do século, o autor a apresenta como ponto de inflexão de um movimento mais amplo de branqueamento da sociedade brasileira, iniciado em finais do século dezenove, por meio de incentivo à imigração e influenciado pelas doutrinas europeias vigentes, como o racismo científico e o darwinismo social. Segundo Andrews, Gilberto Freyre destaca-se no início dos anos 1930 considerando-se a “resposta” que ofereceu ao contexto nacional da época: em contrapartida às proposições de branqueamento e europeização da sociedade brasileira, características do dezenove, Freyre afirmara que o Brasil nunca seria nem branco e nem europeu, e que a existência de uma sociedade multirracial e multicultural seria sua característica exclusiva. Esta seria, assim, a

base fundante de concepções predominantes sobre as relações raciais brasileiras<sup>33</sup> que viriam a se tornar inquestionáveis por determinado período.

Havia no Brasil algo parecido com um compromisso do *establishment* (político e acadêmico) com a ideia de democracia racial, envolvendo universidades, opinião pública, órgãos e agências oficiais, etc, predominante até os anos 1960. A partir deste período, como veremos adiante, uma série de movimentos fragmentados passam a questionar esta hegemonia. Fenômeno simbólico deste cenário é o “ataque” dos governos militares das décadas de 1960 e 1970 na tentativa de bloquear as novas discussões que emergiam nas ciências sociais brasileiras e que lançavam novos questionamentos sobre a questão racial no Brasil<sup>34</sup>. Ataques endossados pelo próprio Gilberto Freyre, através dos quais pesquisadores foram acusados de agir de maneira “anti-brasileira” e subversiva (ANDREWS, 1997). Restringimo-nos nesta pesquisa à discussão destes movimentos de contra-hegemonia localizados no âmbito da produção científica brasileira de 1950 a 2000 (nas ciências humanas e sociais), das iniciativas legislativas no Parlamento de finais de 1980 a 2000, e do ativismo político negro (denominado contemporâneo) a partir dos anos 1970 (este que dialoga com os dois anteriores). Entendemos que a interlocução entre estes diferentes sujeitos, agências e concepções na segunda metade do século vinte é responsável pela construção do discurso da Lei 10.639, aprovada em 2003.

Como veremos a seguir, estes movimentos de contra-hegemonia convivem paralelamente com o exercício da hegemonia da democracia racial enquanto discurso dominante no Estado. O ativismo político negro; a publicação de textos acadêmicos; e as referidas iniciativas legislativas no Senado e Câmara dos Deputados, por exemplo, convivem *pari passu* com a produção de textos oficiais - como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Constituição Federal, e os Parâmetros Curriculares Nacionais - que veiculam, segundo alguns autores, determinados valores/”noções de mundo” e conceitos ensejados pela democracia racial, como veremos a seguir. Ou seja, entendemos que hegemonia e contra-hegemonia não devem ser vistas como sequenciais e lineares, mas sim cíclicas e contextuais, embrenhados nas relações de poder e controle social entre diferentes campos e contextos da sociedade brasileira no transcorrer da segunda metade do século vinte.

---

<sup>33</sup> Esta construção de Brasil em Freyre tem base em suas experiências e estudos desenvolvidos ao longo de seu período nos Estados Unidos, nos anos 1910 e começo de 1920 (Andrews, 1997).

<sup>34</sup> Recomendamos discussão feita por Guimarães (2012) sobre as mudanças promovidas pelo IBGE no Censo Demográfico nos anos 1970.

Com Dias (2005), visualizamos esta questão a partir dos anos 1920. Neste contexto, havia uma narrativa, que habitava os espaços de construção política, entre educadores e legisladores, referente à igualdade de acesso à educação escolar. Ou seja, “escola para todos”. A autora destaca o PL n. 4.024/61, cujo processo de discussões e tramitação teve início em finais de 1940, como exemplo dos distintos grupos e concepções em conflito na construção e aprovação do referido texto político. Havia os que advogavam por investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, e os que advogavam a escola pública para todos sob a gestão do Estado. A ideia da gratuidade e acessibilidade a todos, presente neste segundo grupo, estava embebida de concepções que afirmavam a inexistência de quaisquer outros conflitos no âmbito do cotidiano escolar. Ou seja, garantir tal gratuidade e acessibilidade seria o mesmo que eliminar todas as formas de conflitos existentes.

Esta concepção, presente em textos e diretrizes educacionais ao longo dos anos 1940, 1950 e 1960, inclusive a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1961, reduzia a relevância da questão racial e de quaisquer formas de preconceito relacionada a ela. Assim, a questão do acesso ocupava lugar central nas discussões, ao passo que conflitos de classe e principalmente étnicos ocupavam lugares estritamente secundários. Havia, sim, item que versava sobre proibição do preconceito racial, no entanto, para Dias (2005), apresentava-se apenas como um “recurso discursivo”.

Já no que diz respeito à LDB de 1971, considerando-se o contexto político dos anos do governo militar, as discussões referentes à temática racial tornam-se ainda mais escassas; apesar de o dispositivo que versava sobre a referida proibição ter sido mantido na legislação curricular nacional de 1971. Assim, Dias (2005) enuncia:

Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961. (DIAS, 2005, p.53).

No que diz respeito à LDB de 1996, cujo início das discussões e elaboração remonta ao final de 1980, Dias (2005) destaca avanços e limitações referentes à presença da questão racial na construção do texto político. Para Rodrigues (2005a), o texto da LDB de 1996 apenas reproduziu princípios da Constituição, ressaltando-se suas limitações no que diz respeito às questões educacionais. Rodrigues (2005a) denuncia o fato de não haver dispositivos que vinculem o estudo dos conteúdos e sua relação com a questão racial, dentro e fora da escola; e dá o exemplo do conceito de tolerância, que se apresenta dissociado de

discussões referentes a práticas como o racismo. Assim, critica-se a presença de concepções que constroem um Brasil no qual as relações entre diferentes grupos étnicos acontecem de forma harmônica, desprovidas de problemas como violência e discriminação.

Ainda com Rodrigues (2005a), o texto da Constituição Federal de 1988, cuja discussão durou 19 meses, apresenta avanços no tocante à problemática das relações raciais no Brasil, a exemplo da criminalização da prática do racismo. No entanto, no âmbito educacional, há mais falhas e lacunas do que propriamente avanços, como mencionado anteriormente. As concepções nutridas a respeito da questão racial e sua relação com a educação nitidamente reproduzem, segundo a autora, a ideia de democracia racial. As reivindicações dos movimentos sociais negros ao longo da Assembleia Nacional Constituinte foram consideradas excessivamente específicas<sup>35</sup>, e consideradas também obstáculo à construção da pluralidade racial brasileira pelo currículo. Ou seja, predomina uma concepção, por parte dos grupos envolvidos na produção do texto constitucional, que constrói a diversidade étnica brasileira a partir de integração harmônica e comum, desconsiderando-se particularidades culturais e identitárias.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996), a crítica de Saraiva (2010) caminha no mesmo sentido do que vimos discutindo. Segundo a autora, pode-se dizer que a inclusão do tema Pluralidade Cultural desperta para a necessidade de se discutir a questão racial. No entanto, esta problemática restringe-se apenas a abstrações e designações vagas, sem quaisquer discussões contextualizadas sobre situações concreta decorrentes destas problemáticas, como o racismo e formas distintas de discriminação. Há, assim, um lugar especial guardado à questão da diversidade étnica brasileira, no entanto circunscrevem-se apenas a formalidades, perpetuando concepções que desconectam tal diversidade das mazelas sociais por ela proporcionadas.

---

<sup>35</sup> Exigências e reivindicações para adoção de ações particularistas/específicas no currículo. Ou seja, políticas de revisão curricular referente à história dos negros e ensino de africanidades. Neste momento, ainda não era possível falar em ações afirmativas. O conceito aparece na literatura acadêmica somente por volta de 1995 (Domingues, 2005). As discussões sobre ações afirmativas no Brasil vão dialogar diretamente com um cenário – político, social e epistemológico – de contra-hegemonia à democracia racial, e encontram nas reivindicações por ações de revisão curricular sobre história e cultura afro, iniciadas desde os anos 1970, um de seus principais territórios no âmbito educacional. Os Estados Unidos da América constituem o berço das ações afirmativas, em âmbitos factual e retórico. A literatura é bastante enfática ao demonstrar sua influência sobre outros países na formulação de ações e políticas afirmativas, desde os anos 1960, a exemplo de Cuba, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, alguns países europeus, e Brasil (Moehlecke, 2016). Para Piovesan (2006) e Serrano e Waldman (2007), ações afirmativas compõem um conjunto de ações, proposições e medidas (oficiais ou não) que objetivam o cumprimento de uma igualdade substantiva de grupos determinados grupos, garantindo-lhes uma posição diferente daquelas que ocupam na sociedade. Para conceituações mais amplas, recomendamos também Domingues (2005) e Silvério (2007).

Dado este quadro sobre a presença em textos oficiais, educacionais ou não, de conceitos e “noções de mundo” ensejados pela democracia racial, demonstrando-se sua hegemonia no discurso educacional oficial entre os anos 1940 e 2000, destacamos a ação dos movimentos sociais negros<sup>36</sup> e sua relevância na construção do discurso da Lei 10.639/03, em um movimento mais amplo de contra-hegemonia à democracia racial. Interessa-nos, nesta pesquisa, fundamentalmente o que se denomina movimento negro contemporâneo (entendendo-se como marco a fundação do Movimento Negro Unificado, em 1979) devido ao lugar ocupado pelo combate à democracia racial e sua relação com o âmbito educacional e curricular<sup>37</sup>.

Desta forma, para que possamos abordar a relevância dos movimentos negros e em seguida da produção acadêmica na construção do discurso da política, é necessário antes abordarmos aquilo que entendemos ser a espinha dorsal do referido movimento de contra-hegemonia à democracia racial<sup>38</sup>. Referimo-nos a agitações no campo das ciências sociais brasileiras protagonizadas fundamentalmente pelos estudos sociológicos de Florestan

---

<sup>36</sup> Entendidos como um “movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características deste movimento social.” (Pereira, 2011, p.26)

<sup>37</sup> A opção pelo recorte do movimento negro contemporâneo diz respeito ao fato de o combate à democracia racial e suas implicações no âmbito curricular se tornar, de fato, consolidado no seio do ativismo político negro a partir da década de 1970. É, assim, neste contexto que surgem as primeiras propostas e discussões sobre a reformulação curricular referente à história da África e o ensino de africanidades (Pereira, 2011). Tal contexto foi fortemente influenciado, como veremos a seguir, pelos estudos sociológicos emergentes na segunda metade do século (tanto no campo das relações raciais, com o revisionismo de Florestan Fernandes dos anos 1950; quanto no campo da educação, com as teorias reprodutivistas de 1960).

<sup>38</sup> A partir da conceituação adotada nesta pesquisa sobre movimento negro, posicionamos tal discussão fora do CRP e fora do CRO por entendermos que sua complexidade abrange relações e práticas sociais que se localizam tanto em um (no CRP, por exemplo, pesquisadores acadêmicos, intelectuais, jornalistas militantes) quanto em outro (no CRO, por exemplo, políticos, secretários, funcionários públicos também militantes). Assim, sua relevância na construção do discurso da Lei se manifesta de forma diluída entre os CRP e CRO. Estabelecemos as devidas distinções entre movimento negro e outras categorias sociais (universidades, centros de pesquisa, pesquisadores, legisladores, agências e subagências do Estado) para fins de organização desta pesquisa, no entanto deixamos claro que o ativismo político negro se encontra disperso entre e no interior destas outras categorias referidas. Abordamos o movimento negro enquanto categoria distinta a fim de demonstrar um pouco de seus consensos ao longo do século vinte, especificamente no que diz respeito à questão da educação e da democracia racial, bem como mudanças de perspectivas e “direções”.

Fernandes<sup>39</sup> e Roger Bastide<sup>40</sup>, a primeira fase da chamada “escola paulista”, empreendidos no início dos anos 1950 e patrocinados pela Unesco, sobre as relações raciais no Brasil<sup>41</sup>.

Não convém aqui esboçar uma discussão referente às etapas e processos empreendidos no interior deste movimento no que diz respeito especificamente a filiações teóricas e métodos, e às distintas experiências e concepções que os autores nutriam a respeito da temática. Esta é uma questão bastante complexa, especialmente no que diz respeito ao pensamento de Bastide sobre as relações raciais no Brasil, que segundo Soares; Braga; Costa (2002) muitas vezes é erroneamente relacionado a uma tradição culturalista por manter forte vínculo com a obra de Gilberto Freyre. Para os autores, as contribuições de Bastide não podem ser reduzidas à defesa da existência de uma democracia racial, e advogam que já em 1940 é possível identificar uma perspectiva crítica em seus trabalhos, que se amplia com o projeto patrocinado pela Unesco nos anos 1950.

Como nos mostra Soares; Braga; Costa (2002), o referido projeto foi pensado em um contexto pós Segunda Guerra no qual a questão racial estava em destaque, e caracterizou-se, aqui, como possibilidade de um trabalho conjunto entre Bastide e Fernandes – guardadas as devidas divergências que nutriam a respeito da questão racial brasileira<sup>42</sup>. A escolha do Brasil como território desta iniciativa da Unesco estava relacionada à hegemonia e circulação da ideia de Brasil enquanto uma democracia racial. Assim, pensava-se, era preciso que o país que abriga em seu seio uma convivência harmônica entre diferentes etnias fornecesse “soluções universalistas” para os problemas de ordem étnica e racial no mundo, especialmente em um cenário global em que ainda se digeriam os eventos relacionados ao holocausto. No entanto, como natural do processo de produção de conhecimento científico, os resultados mostraram-se muito divergentes daquilo que se esperava, e a realidade muito mais complexa. Assim, enunciam Soares; Braga; Costa (2002) que após a publicação dos resultados em 1955, Roger Bastide e Florestan Fernandes foram acusados de “introduzir” o “problema racial” no Brasil.

Dentre alguns dos resultados obtidos pelos estudos empreendidos estava a noção de que havia um “preconceito de cor” que se manifestava não de forma explícita, mas sim

---

<sup>39</sup> Florestan Fernandes (1920 – 1995) foi um cientista social brasileiro.

<sup>40</sup> Roger Bastide (1898-1974) foi um cientista social francês. Em 1938 chegou ao Brasil para ocupar a cátedra de Sociologia I, no Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, deixada vaga por Claude Lévi-Strauss.

<sup>41</sup> Este ciclo de estudos não se restringe às contribuições de Fernandes e Bastide. Igualmente relevantes são os estudos sobre as relações raciais realizados por Charles Wagley, de 1952, e Thales de Azevedo, de 1953, e outros (Guimarães, 2012).

<sup>42</sup> Refiro-me a particularidades do pensamento de cada sociólogo: filiações teóricas e instrumentos de análise.

implícita nas relações entre brancos e negros. Com base em conclusões de Roger Bastide, os autores enunciam:

Em todos os níveis, o preconceito racial não se apresenta explicitamente, mas “na ausência de um sistema de reciprocidade nas relações entre brancos e negros. O negro é tratado afetuosamente, mas basta que um estranho chegue na casa para que logo surja outro tom entre o patrão e o visitante” (Bastide, in: Bastide e Fernandes, 1955, p. 126). Bastide detalha essa convivência, ora afetuosamente e sentimental, ora repulsiva, quando os negros são considerados preguiçosos, bêbados, insubordinados e desorganizados. O preconceito de cor muitas vezes aproxima-se do preconceito de classe, conforme argumenta em seu ensaio. O clima afetivo entre as raças, criado pela tradição, geralmente disfarça o preconceito racial. No mundo do trabalho, isto fica claro na rejeição de negros para ocupar determinadas funções. As expressões utilizadas nesse momento são polidas como “falta lugar” ou “o lugar acaba de ser preenchido”. (SOARES; BRAGA; COSTA, 2002).

Exemplo disto, também, são os resultados que demonstram uma espécie de “preconceito de ter preconceito”. A partir de entrevistas realizadas, entrevistados afirmavam existir preconceito contra o negro no Brasil, mas quando questionados se eram ou não preconceituosos, respondiam que não. E, por fim, como contribuição visível de Florestan Fernandes, foi trazida à tona a relação entre discriminação, abolição, e a questão da inserção de negros e brancos no mundo do trabalho (SOARES; BRAGA; COSTA, 2002).

Dado este panorama, destacamos sua relevância considerando-se o fato de que a ideia de Brasil como uma democracia racial habitava inclusive segmentos do movimento negro até os anos 1950. Guimarães (2002) destaca que a democracia racial era vista como uma “promessa a ser cumprida”, algo como a devida e merecida recompensa por um passado de escravização. Desta forma, entendemos que os estudos patrocinados pela Unesco no início de 1950 foram responsáveis por introduzir diferentes perspectivas, que a partir dali seriam constantemente revisados e rediscutidos nas ciências sociais<sup>43</sup>, sobre as relações raciais no Brasil, trazendo impactos significativos ao ativismo político negro e à literatura acadêmica em Educação e Relações raciais cerca de duas décadas depois, como veremos com Rosemberg; Bazilli; Silva (2003).

Não cabe aqui aprofundamento sobre uma discussão acerca da constituição, transformações e atividades dos movimentos sociais negros na segunda metade vinte no Brasil. Entendemos que a literatura sobre o assunto é bastante ampla. Nosso objetivo é apenas destacar a relação entre estes estudos empreendidos em São Paulo, principalmente, e algo como uma mudança de paradigmas no seio do ativismo político negro brasileiro

---

<sup>43</sup> A exemplo dos estudos de Carlos Hasenbalg, nas décadas de 1970 e 1980, que lançam novas indagações e questionamentos aos dados publicados por Florestan Fernandes e Roger Bastide nos anos 1950 (Andrews, 1997).

contemporâneo, nomeadamente no que diz respeito ao âmbito educacional, considerando-se sua participação mais ativa na política nacional a partir da década de 1980 (RODRIGUES, 2005a).

Os movimentos sociais negros são concebidos como sujeito de conhecimento, que em diferentes espaço-tempos abrigou diferentes demandas e reivindicações, responsável por construir novos significados e lançar novos olhares sobre a questão racial no Brasil desde as primeiras décadas do século vinte. Foi tornando-se cada vez mais consensual no seio do ativismo negro, a partir de finais de 1970, que a democracia racial se tratava de um mito fundador responsável por mascarar as reais condições sociais às quais a população negra se submete, impedindo a ação política diante de tais condições. É neste contexto que a educação, e especificamente o currículo, vai tornando-se objeto central de reivindicações, entendendo-se que seria necessário recontar a história dos negros em livros didáticos como condição fundamental de combate à ideia de democracia racial e suas implicações, dentro e fora do âmbito educacional. Também, é neste contexto que a questão das identidades sociais vai tornando-se cada vez mais relevante, a exemplo das discussões sobre a relação currículo – identidade negra (GOMES, 2012a; PEREIRA, 2011).

Para Silva (2005), por exemplo, a presença em livros didáticos de determinadas narrativas pode ser responsável pela marginalização e inferiorização de determinados grupos. A autora destaca, assim, a relação do que denomina *ideologias do branqueamento* com a evasão de jovens negros, práticas discriminatórias, fora e dentro do ambiente escolar; auto-rejeição. Ausências, distorções e apagamentos da história e cultura afro-brasileira no currículo, destaca, podem ser visualizadas através das formas como os negros são representados: situações de desprestígio social; sempre descaracterizados porquê associados à escravidão; miséria; fome; barbárie, ao passo que a cidadania e civilização é sempre associada ao homem branco. Desta forma, conclui, com os impactos da construção, nos distintos níveis de produção e desenvolvimento curricular, de visões distorcidas do negro sobre seus próprios grupos de referência, imprimindo-lhe percepções como a de que o negro (ele mesmo) é intelectualmente inferior, de que é incompetente, feio, sujo, mau, etc.

#### 3.1.1.1 Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP)

Até o presente momento, discutimos a hegemonia da democracia racial no discurso do Estado e da educação desde as primeiras décadas do século vinte. Também, como os estudos patrocinados pela Unesco nos anos 1950 deram início a um processo de contra-hegemonia

marcado por questionamentos e embates à democracia racial brasileira, permitindo mudanças significativas no ativismo político negro a partir dos anos 1970, nomeadamente no que diz respeito à educação (currículo). Neste sentido, o objetivo a seguir é situar com mais detalhes a produção acadêmica especializada (CRP) neste processo de contra-hegemonia à democracia racial; observando-se a influência exercida pelos referidos estudos de 1950 e, principalmente, observando-se a geração de conceitos sobre relações raciais e educação brasileiras tornados legítimos no texto legislativo (PL nº 259/99), que viria a se tornar a Lei Federal 10.639, em 2003.

Para tal objetivo, apoiamo-nos em dois textos. O primeiro é um trabalho sobre o estado da arte do “discurso racista”<sup>44</sup> em livros didáticos (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003), cujas fontes são pesquisas publicadas entre 1950 e 2002. Segundo os autores, é possível distinguir este recorte temporal em três etapas, de acordo com os resultados obtidos e as diferentes metodologias (que refletem questões epistemológicas mais ampla no âmbito das ciências sociais e humanas) mobilizadas nas pesquisas:

A primeira, referente à produção inicial da década de 1950, caracteriza-se por uma tentativa por parte dos pesquisadores de apreensão de “explicitação do preconceito” nos livros didáticos, e seus resultados revelam a presença de elementos de hostilidade racial e proposições nos didáticos que defendiam a inferioridade natural dos negros. Em termos metodológicos, é fundamental destacar que há um destaque ao conceito de “estereótipo” a partir da influência da psicologia social no Brasil. Sobre os resultados de algumas das pesquisas desta primeira etapa<sup>45</sup>:

A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil. (NEGRÃO, 1988, p. 53 *apud* ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.132-133).

Fundamental destacar que hoje é consenso na literatura que o racismo e as formas de discriminação são veiculadas, produzidas e reproduzidas de forma implícita, e não explícita. Assim, trata-se de ingenuidade a busca e apreensão por tais “elementos explícitos”. Esta primeira etapa de pesquisas ocorre simultaneamente aos “agitos” empreendidos por Fernandes

---

<sup>44</sup> As aspas são decorrentes do referencial adotado pelos autores para justificar o uso do conceito discurso racista.

<sup>45</sup> Rosemberg; Bazilli; Silva (2003) destacam o papel do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), integrante de um projeto financiado pela Unesco, na produção das pesquisas que constituem esta primeira etapa.

e Bastide nas ciências sociais brasileiras referentes à questão racial, e não demonstra trazer influências referentes aos resultados publicados pelos dois autores.

A segunda etapa, referente à produção de final dos anos 1970 e decorrer de 1980, caracteriza-se por uma tentativa por parte dos pesquisadores de tornar visível formas implícitas de preconceito e discriminação. Em termos metodológicos, este contexto de pesquisas traz uma influência visível dos estudos sociológicos emergentes na segunda metade do século: no campo das relações raciais através do questionamento da ideia de democracia racial e de suas múltiplas implicações, e da centralidade do tema do racismo e suas diversas manifestações implícitas, refletindo visivelmente as contribuições dos resultados publicados por Florestan Fernandes e Roger Bastide. E, no campo da educação, refletindo contribuições das teorias reprodutivistas dos anos 1960, através do caráter excludente da instituição escolar diante da população negra<sup>46</sup>, sendo a discussão curricular uma das esferas centrais (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

Por fim, a terceira etapa, referente à produção de finais 1980 até começo de 2000, caracteriza-se pela integração, por parte dos pesquisadores, de críticas ao próprio gênero da literatura (didática). Ou seja, neste momento começa-se a discutir o racismo no processo de produção de livros didáticos, estabelecendo-se relação direta com a questão racial no campo editorial (considerando-se autores, editores, gestores, revisores, ilustradores), e com a divisão social do trabalho. Os resultados revelam, para além da depreciação sistemática do ser negro (como já demonstrado por pesquisas anteriores), uma valorização e universalização do ser branco, considerando-se que o texto didático parte da interlocução com o leitor branco. Uma das principais contribuições das pesquisas que integram o recorte temporal desta terceira etapa é a denúncia da possibilidade de coexistirem propostas explícitas de combate ao racismo e elementos integrantes das narrativas que reforçam e induzem às concepções e práticas racistas. Denuncia-se, assim, a presença predominante de perspectivas eurocêntricas, a ênfase no negro como escravo e objeto e a consequente omissão de perspectivas de resistência e militância negra.

Sobre os resultados de algumas das pesquisas desta terceira etapa:

A depreciação se associa a uma naturalização e universalização da condição de ser branco: sua pertença racial não necessita ser explicitada (Pinto, 1981; Silva, 2001c). Os principais indicadores são os transcritos no Quadro 2: sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na

---

<sup>46</sup> Neste contexto, como destaca Gomes (2012a), a partir da perspectiva da educação como geradora e reprodutora de mazelas e desigualdades sociais que atingem a população negra, rompe-se com um discurso universalista de acesso, que marcou historicamente as lutas dos movimentos negros pela educação.

construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, no texto e nas ilustrações, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade (PINTO, 1981; SILVA, 1988; CHINELLATO, 1996). (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.135).

O segundo texto sobre o qual apoiamo-nos é de Souza (2001). Neste, destaca-se o relevante papel ocupado pela Revista *Caderno de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, desde finais de 1970 na publicação de textos que discutiam as múltiplas interfaces entre relações raciais e currículo escolar. A autora destaca que esta questão se mostra presente em uma edição de 1979 da revista de estudos educacionais, e depois só será retomada em 1985. As principais críticas circundam a ausência da história da África, representações pejorativas e deteriorações da imagem do negro, e os impactos causados por tais narrativas fora e dentro do ambiente escolar.

No decorrer deste cenário apresentado, as reivindicações por ações institucionais de revisão curricular da história dos africanos e afro-brasileiros, como dito iniciadas nos anos 1970, emergem como resposta de militantes, políticos e pesquisadores. Assim, entendemos que tais reivindicações se constituem em uma das manifestações mais visíveis de contra-hegemonia à democracia racial no Brasil. Algo como uma extensão deste movimento, um reflexo direto de discussões e mobilizações. E, neste momento, as exigências pela revisão curricular introduzem uma questão bastante complexa sobre a temática: os limites da ação do Estado através de políticas fundadas em um recorte étnico/identitário. Não é nosso objetivo nesta pesquisa lançar qualquer olhar militante sobre esta discussão. Nosso intuito aqui é analisar, como no voo do pássaro, sua complexidade, distante de posicionamentos engessados que se encerram na dualidade cega “a favor”/“contra” a Lei 10.639/03.

Segundo Ubiali (2004), autores como Roberto da Matta e Estevão Rezende Martins, em publicações datadas de 1997, advogam em favor da inviabilidade da adoção de políticas e ações institucionais fundadas na questão identitária, ou seja, em particularidades culturais. Em 2007, depois da aprovação da Lei 10.639 em 2003 e da instituição do texto político das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2004, e antes da instituição do texto político do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes em 2009 (textos que integram o discurso da Lei), um livro organizado por Peter Fry, Yvonne Maggie, Marcos Chor Maio, Simone Monteiro e Ricardo Ventura Santos (FRY et al, 2007) reuniu significativos textos e publicações, acadêmicas e jornalísticas, de intelectuais e pesquisadores brasileiros que se mostravam contrários a tais políticas. O mesmo Peter Fry, como argumenta Soares; Braga; Costa (2002), foi um dos que em 1986 manifestou-se

criticamente em relação à perspectiva bastidiana das relações raciais no Brasil, acusando-o de “cientificizar” concepções subjetivas dos candomblés africanos. E, também, de dar explicações enviesadas e paternalistas, que caminhavam no sentido daquilo que grupos ligados à militância negra queriam “ouvir”.

Em um texto publicado no jornal O Globo em 16 de Agosto de 2004, pouquíssimo tempo após a aprovação do texto político das Diretrizes, e republicado em FRY et al (2007), o historiador José Roberto Pinto Goés demonstra nitidamente sua absoluta indignação com o conteúdo manifesto do texto curricular, e com a própria Lei 10.639, considerando-se que o título de seu artigo é “O racismo vira lei”. Entende que se trata de uma afronta à Constituição e à República um texto curricular que proponha o desenvolvimento de valores no interior do ambiente escolar fundados em um recorte racial. Dentre outras críticas explícitas, destaca que a concepção de raça presente no documento oficial é essencialmente racista, demonstrando-se visivelmente contrário à ação do Estado naquilo que se circunscreve à constituição de identidades sociais.

Assim, finalizamos esta discussão sobre a produção acadêmica em Educação e Relações raciais no Brasil de 1950 a 2000. Em uma pequena retrospectiva, destacamos as movimentações nas ciências sociais brasileiras proporcionadas pelos estudos patrocinados pela Unesco no início dos anos 1950 como ponto de partida deste processo mais amplo de contra-hegemonia da democracia racial no Brasil, processo este que se relaciona diretamente com a construção do discurso da Lei 10.639/03. Os estudos de Florestan Fernandes e Roger Bastide influenciam diretamente o ativismo político negro contemporâneo e as discussões no Brasil a partir de 1970. Assim, entendemos que é no âmbito dos movimentos sociais negros e da produção acadêmica em Educação e Relações raciais no Brasil, de 1950 a 2000, que são gerados os conceitos, concepções e “visões de mundo” sobre as questões racial e educacional brasileiras legitimadas no discurso da Lei 10.639/03, como veremos a seguir.

### 3.1.1.2 Campo de Recontextualização Oficial (CRO)

Neste momento, o ponto fundamental aqui reside no olhar sobre como toda esta complexidade dialoga com aquilo que se circunscreve ao domínio do Estado, especificamente no que diz respeito a produção de textos legislativos. Ou seja, como esta dinâmica que se estende desde os anos 1950 referente à questão racial e educacional, analisada à luz de publicações acadêmicas e ativismo político, foi recontextualizada pelas relações sociais internas às agências e subagências do Estado na condição de iniciativas legislativas (textos)

sobre revisão curricular da história dos negros desde finais de 1980. Interessa-nos, fundamentalmente, o PL n. 259, aprovado em 1999, que viria a se tornar a Lei Federal 10.639 em 2003. Entendemos, desta forma, que a produção legislativa emerge como resultado do que denominamos um movimento de contra-hegemonia à democracia racial, disperso na sociedade civil organizada, nas instituições e entidades onde as ciências sociais são produzidas, na opinião pública.

Este panorama é fundamental para se compreender o rastro de iniciativas legislativas e discussões parlamentares, referentes à questão racial na educação (no currículo), que delimitam o processo histórico e político de aprovação da Lei 10.639/03. A partir dos primeiros projetos (primeiro apresentado em 1988) de lei até o PL nº 259/99, de Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) - considerando-se o longo processo de discussões, tramitações e arquivamentos envolvendo as diferentes agências e subagências do Estado, como Câmara dos Deputados, Senado, respectivas Comissões -, é possível inferir sobre os diferentes interesses e conflitos internos ao Estado referente à questão racial e educacional brasileiras.

De acordo com Vitorino (2011), o PL nº 678/88 (primeiro apresentado) encontrou bastante respaldo na Câmara dos Deputados, no entanto ao ser enviado com as alterações sugeridas no texto original ao Senado Federal, ficou parado por oito anos, sendo arquivado em 1996. O segundo PL (PL nº 18/95) referente à introdução do ensino de africanidades no currículo escolar data de 1995, tendo sido apresentado no Senado pela então senadora Benedita da Silva (PT/RJ). No entanto, em 1999 o projeto foi arquivado, considerando-se que ficou esquecido de 1995 a 1998, e que sua autora deixou suas funções legislativas para ocupar o cargo de vice-governadora do Rio de Janeiro em 1998. O PL nº 75/97 apresentado no Senado por Abdias do Nascimento (PDT/RJ), que apesar de mais abrangente reivindica a introdução questões relacionadas à valorização do patrimônio histórico e cultural africano no cotidiano escolar, teve final semelhante.

Já em relação ao PL 859/95, elaborado por Humberto Costa (PT/PE) e apresentado à Câmara dos Deputados, apesar de ter sido arquivado em 1999, a situação foi diferente, devido ao contexto político dos anos 1990. Como demonstra Santos (2007), em 1995 havia sido dada uma declaração oficial pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB)<sup>47</sup> de que a questão racial no Brasil se constituía em fator gerador de desigualdades sociais, para além da

---

<sup>47</sup> Enquanto sociólogo, foi integrante do projeto patrocinado pela Unesco, iniciado com Florestan Fernandes e Roger Bastide em 1950, sobre as relações raciais no Brasil.

classe, e que o Brasil notavelmente abrigava em seu seio a discriminação racial. Declara-se também a necessidade de legislações e medidas específicas (ações afirmativas) para lidar com a questão, não somente no âmbito da educação, mas também da saúde, trabalho. Ou seja, considerando-se o que vimos discutindo até o presente momento sobre a relação de hegemonia e contra-hegemonia da democracia racial no Brasil ao longo do século vinte, uma declaração presidencial estabelece novos patamares de discussão sobre a questão, reafirmando-se uma posição de embate à tal concepção.

Considerando-se este cenário, no que diz respeito ao PL 859/95, sua tramitação ao longo destes 4 anos (1995-1999) permitiu uma maior visibilidade desta discussão no Congresso Nacional, ampliando a interlocução com o ativismo político negro e a adesão de políticos e representantes favoráveis à revisão curricular sobre a história e cultura afro. Exemplo disto é o fato de o PL nº 859/95 ter sido retomado, depois de seu arquivamento, por Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS), na condição de PL nº 259/99. Este último foi apresentado em Março (de 1999) e aprovado nas diversas instâncias pelas quais passou ao longo dos anos, chegando em sua fase final na Câmara dos Deputados em Março de 2002. Em seguida, foi enviado ao Senado e aprovado em Outubro de 2002, tendo sido aprovado pelo recém-empossado presidente Lula da Silva (PT) no Palácio da Alvorada em Janeiro de 2003, tornando-se a Lei federal 10.639/03 (VITORINO, 2011).

No site da Câmara dos Deputados<sup>48</sup> é possível visualizar todo o processo de tramitação do PL nº 259 de 1999 - o teor na íntegra<sup>49</sup>, visualizando-se a proposição, o decreto do Congresso Nacional, as justificativas e os vetos do então presidente Lula (PT). E não somente o referido PL, mas todos os anteriores podem ser visualizados no site da Câmara dos Deputados e do Senado.

No primeiro PL relacionado à inclusão da “História Geral da África e História do Negro no Brasil” no currículo escolar, apresentado por Paulo Paim (PT/RS) em 1988 à Câmara dos Deputados, na justificativa há a menção à escola enquanto espaço de produção e reprodução do racismo, e às “informações distorcidas”, segundo consta no documento, veiculadas nos textos curriculares sobre a história dos negros no Brasil. Já no segundo PL, apresentado por Benedita da Silva (PT/RJ), em 1995 ao Senado, menciona-se na justificativa o fato de o Brasil possuir uma constituição étnica bastante plural, considerando-se a influência portuguesa, africana e indígena. Ao referir-se sobre a diversidade étnico-racial brasileira,

---

<sup>48</sup> <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>

<sup>49</sup> <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>

exalta-se a necessidade de se incluir a “História e Cultura da África” nos currículos escolares como forma de resgatar as inúmeras contribuições do patrimônio histórico e cultural dos negros à formação desta sociedade plural; em detrimento de conceitos e “noções de mundo” presentes no currículo que apagam ou distorcem o estudo dos africanos e afro-brasileiros.

No que diz respeito ao PL nº 859/95, apresentado por Humberto Costa (PT/PE) à Câmara dos Deputados em 1995, que dispõe sobre a obrigatoriedade da “História da Cultura Afro-brasileira” no currículo, os elementos que integram a proposta tornam-se mais abrangentes. Menciona-se, na justificativa, o fato de os textos curriculares, com especial menção aos livros didáticos, narrarem de forma distorcida a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, denunciando-se a depreciação ou apagamento das contribuições do negro em detrimento a um padrão de saberes e valores universal, branco e europeu. Neste momento, além da crítica aos próprios conteúdos manifestos nos livros, há a menção à necessidade de que a legislação atinja os agentes responsáveis por seu processo de produção, ou seja, autores, editores e outros atores localizados no campo editorial responsável pela produção de livros didáticos.

Também, novamente, menciona-se a questão da diversidade étnico-racial brasileira e a intenção de que a presente legislação possa reconstruir os currículos de modo a atendê-la fielmente. Há uma crítica que responsabiliza a educação pelo distanciamento e descaracterização do negro de suas identidades sociais, e exige da legislação ação sobre práticas discriminatórias que se configuram no ambiente escolar. Menciona-se, por fim, o fato de a escola reproduzir relações sociais de desigualdades, ancoradas no fator racial, estabelecidas em níveis mais abstratos, considerando-se divisão social do trabalho.

E, finalmente, no que diz respeito ao PL nº 259/99, de interesse a esta pesquisa, basicamente mantém-se intacta a justificativa apresentada no PL nº 859/95. Desta forma, na tentativa de condensar o que vimos discutindo desde o início desta subseção, destacamos os princípios tornados legítimos e veiculados no texto do PL nº 259/99, iniciativa legislativa – transformada na Lei 10.639/03 – que viabiliza oficialmente as propostas de revisão curricular sobre a história e cultura afro e de combate ao racismo na educação:

- *A obrigatoriedade da História e Cultura afro-brasileira no currículo* reflete, em si mesma enquanto iniciativa legislativa e reivindicação histórica do ativismo negro, o combate à ideia de democracia racial no Brasil e suas implicações no âmbito educacional;

- *A denúncia à narração distorcida da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros* recontextualiza discussões empreendidas na literatura acadêmica em Educação e Relações raciais desde os anos 1950, e estabelece uma crítica a *currículos eurocêntricos*

responsáveis pela ausência/apagamento/distorções das contribuições da população negra à construção do Brasil, em detrimento de *padrões de “ser” e “saber” brancos*, exigindo-se, assim, que suas contribuições sejam retratadas fielmente;

- A exigência para que se atinja os *responsáveis pela produção de livros didáticos* recontextualiza discussões empreendidas na literatura acadêmica em Educação e Relações raciais desde finais de 1980, e estabelece uma crítica aos agentes localizados no campo editorial (autores, editores, revisores, ilustradores, gestores, etc). Neste contexto, a crítica se amplia à questão dos negros na divisão social do trabalho;

- A exigência para que a *diversidade étnico-racial brasileira seja reconstruída nos currículos representando-a fielmente*, diretamente relacionada à *narração distorcida da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros*, estabelece uma crítica a representações caricaturescas e distorcidas da população negra e da diversidade das relações étnico-raciais no Brasil;

- A denúncia ao *distanciamento e descaracterização dos negros de suas identidades sociais* incorpora uma demanda do movimento negro presente desde os anos 1970, e estabelece uma crítica a currículos eurocêntricos;

- A denúncia da *escola enquanto (re)produtora de relações sociais de desigualdade ancoradas no fator étnico e racial* recontextualiza discussões empreendidas na literatura acadêmica em Educação e Relações raciais desde 1970, e estabelece críticas que dialogam com todas as questões acima.

Dentre nossos objetivos com esta discussão está a proposta de promover o olhar mais amplo possível sobre as diferentes categorias em interlocução, desde 1950, responsáveis pela construção do discurso da política. Demonstramos que, neste caso, o Estado (CRO) se apresenta como um agente recontextualizador de questões mais amplas emergentes fora de seu domínio, especificamente no âmbito da produção acadêmica (CRP) e do ativismo político negro (CRO e CRP). Ou seja, há uma influência maior do CRP que do CRO na construção do discurso da política. No caso do ativismo político negro, como dito anteriormente, é possível situá-lo de forma diluída tanto no CRO (Estado) quanto no CRP (produção acadêmica), a exemplo de Abdias do Nascimento, que foi um relevante pesquisador brasileiro, militante e político. Demonstramos também a historicidade das discussões e ativismos sobre relações raciais e educação brasileiras que culminaram nas propostas de reavaliação da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, cujo alicerce se encontra em embates políticos e epistemológicos sobre a democracia racial no Brasil.

Desta forma, finalizamos a discussão referente à construção do discurso da Lei 10.639/03, que se localiza em uma discussão mais ampla sobre seu contexto de influência, que abriga a questão de influências globais e nacionais. A seguir, discutiremos a influência da Unesco, em diálogo com o que vimos discutindo até o presente momento.

### 3.1.1.3 Influências a nível global

Esta questão deve ser compreendida no interior de uma discussão mais ampla sobre a globalização e seus efeitos sobre o processo de construção de políticas (BALL, 1998, 2001). Questionando-se sobre até que ponto a referida relação permite uma redução na autonomia exercida pelos Estados-Nação, Ball (2001) sugere que no âmbito da geração de políticas há o que se denomina um processo de bricolagem. Segundo o autor, trata-se de:

um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 1994). Como Bernstein (1996, p. 24) afirma, “sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar”. (BALL, 2001, p.102).

Neste sentido, entende-se que a globalização altera profundamente o processo através do qual políticas educacionais são construídas e colocadas em ação. O autor, mobilizando um conjunto de autores que discutem a questão, se fundamenta em uma concepção relacional da natureza e impactos da globalização para afirmar o caráter mútuo, e não determinístico, entre global e local. Ou seja, quando o primeiro invade o segundo, não há uma supressão das formas de identidade locais, mas sim uma integração, uma recriação destas identidades (Giddens, 1996 *apud* Ball, 2001), de maneira que o global é inserido e recontextualizado de acordo com um cenário nacional específico. Assim, o processo de bricolagem pode ser descrito como a ação de determinadas influências deslocadas de seu contexto original e realocadas em contextos nacionais específicos.

No entanto, como afirma Ball (1998, p.126), apesar da possibilidade de se identificar aspectos comuns nas políticas, como princípios e teorias fundantes, tais aspectos jamais são meramente transferidos de maneira intocada. Independente de como a disseminação destas influências aconteça, sua ação sobre a política, quando penetram o cenário nacional, só pode ser pensada a partir de processos de recontextualização, que ocorrem no interior dos campos

recontextualizadores, e incorporação de tais influências nas relações e conflitos em torno da geração do discurso da política.

De acordo com Ball (1998), a disseminação destas influências globais pode ocorrer de duas maneiras. Primeiramente, de uma maneira mais direta, há a circulação/fluxo internacional de ideias (Popkewitz, 1996 *apud* Ball, 1998), a exemplo da ação de grupos e instituições educacionais de pesquisa, também de universidades, publicações. Há também os empreendedores do processo de geração da política, descritos pelo autor como grupos ou indivíduos que vendem suas soluções e tem suas concepções penetradas nos meios acadêmico e político. E, por fim, há as soluções e diretrizes dadas por agências multilaterais (Jones, 1998 *apud* Ball, 1998), como Banco Mundial, OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), FMI (Fundo Monetário Internacional), ONU (Organização das Nações Unidas), entre outras.

No que diz respeito à Lei 10.639/2003, a nós interessa especificamente o papel exercido pelas recomendações da ONU na Conferência de Durban (2001). Esta configura o terceiro encontro internacional aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas no intuito de se discutir e avaliar problemas relacionados ao preconceito e discriminação racial<sup>50</sup>. O evento foi aprovado pela Assembleia em 1997, no marco da Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, e seu curso foi marcado por conflitos, tensões e descompassos das mais variadas formas (Alves, 2002). A exemplo destas recomendações, no item 2 (Programa de ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa), no artigo 10 há a seguinte orientação:

*Insta* os Estados a garantir o acesso à educação e a promover o acesso a novas tecnologias que proporcionem aos africanos e pessoas de ascendência africana, em particular mulheres e crianças, recursos adequados para a educação, desenvolvimento tecnológico e ensino à distância nas comunidades locais, e insta também os Estados a promover a plena e exacta inclusão da história e da contribuição dos africanos e pessoas de ascendência africana nos currículos escolares; (DURBAN, p.58).

Também, no artigo 127, há o enunciado:

*Insta* os Estados a intensificar os seus esforços no domínio da educação, nomeadamente da educação em matéria de direitos humanos, a fim de promover a compreensão e sensibilização para as causas, as consequências e os males do

---

<sup>50</sup> Tanto o primeiro quanto o segundo encontro foram realizados em Genebra, na sede da ONU, o que lhes conferiu menor dimensão e participação, como se fossem reuniões costumeiras. O primeiro foi realizado em 1978, e se situa no programa de ação da Primeira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, iniciada em 1973. O segundo foi realizado em 1983, tendo sido convocado em 1980, com o objetivo de avaliar os impactos e resultados do primeiro encontro (Alves, 2002).

racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância conexas, e insta também os Estados, em consulta com as autoridades educativas e o sector privado, conforme necessário, a desenvolver materiais didácticos, nomeadamente manuais escolares e dicionários, destinados a combater tais fenómenos e, neste contexto, apela aos Estados para que atribuam importância, se necessário, à revisão e alteração dos manuais e currículo escolares, a fim de eliminar quaisquer elementos susceptíveis de promover o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexas ou reforçar estereótipos negativos, e que incluam materiais que refutem tais estereótipos; (DURBAN, p.94).

No artigo 129, há a seguinte orientação:

*Insta* os Estados a introduzir e, se necessário, reforçar as componentes anti-discriminação e anti-racismo dos programas de direitos humanos dos currículos escolares, a desenvolver e aperfeiçoar materiais didácticos pertinentes, incluindo livros de história e outros manuais, e a garantir que todos os professores estejam devidamente formados e suficientemente motivados para modificar atitudes e padrões de comportamento, com base nos princípios da não discriminação, do respeito mútuo e da tolerância; (DURBAN, p.95).

Desta forma, as Nações Unidas, no item I (Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexas), reconhecem no artigo 67 que:

[...] os membros de determinados grupos com identidade cultural distinta enfrentam barreiras resultantes de uma complexa interacção de factores étnicos, religiosos e outros, bem como das suas tradições e costumes, e apelamos aos Estados para que garantam que as medidas, políticas e programas destinados a erradicar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexas contrariem as barreiras a que esta interacção de factores dá origem; (DURBAN, p.39).

Também, no artigo 83, as Nações Unidas sublinham:

[...] o papel fundamental que os líderes políticos e os partidos políticos podem e devem desempenhar no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância conexas e encorajamos os partidos políticos a tomar medidas concretas com vista à promoção da solidariedade, da tolerância e do respeito; (DURBAN, p.43).

Nestes termos, há uma clara posição favorável das Nações Unidas referentes ao papel do Estado através de políticas - em educação (especificamente no currículo), trabalho, saúde - fundadas na questão identitária. Também, afirma-se claramente que a questão étnica e racial é geradora de desigualdades sociais, e que, portanto, cabe aos Estados-Nação a resolução de tais questões. Assim, retomando o que vimos discutindo sobre a geração do discurso da política, a recontextualização da agenda pós-Durban no contexto nacional reforça um movimento mais amplo de contra-hegemonia à democracia racial, considerando-se que a ONU advogou em favor da adoção pelos Estados-Nação de ações particularistas (afirmativas) na educação (currículo), e outras instâncias. Assim, as recomendações da entidade caminham em sentido favorável às propostas de revisão da história e cultura afro no currículo no Brasil. Retomando

Ball (1998), lembramos que as influências disseminadas globalmente não são meramente transferidas à política, mas são recontextualizadas, apropriadas e adaptadas a um contexto nacional específico.

#### 3.1.1.4 Influências a nível nacional

A seguir, apresentaremos algumas das transformações operadas no interior do Estado como resultado visível da Conferência de Durban. Ou seja, como a agenda pós-Durban foi recontextualizada e incorporada a um cenário político nacional do início dos anos 2000, especificamente após setembro de 2001. Naquele contexto, vivenciava-se momentos de transição, e um dos fatores eram as eleições presidenciais que marcariam o fim da gestão Fernando Henrique Cardoso (PSDB) em 2002, e o início da gestão Lula da Silva (PT) em 2003. Como apontado, o transcorrer dos anos 1990 marcou mudanças mais significativas referentes às discussões sobre o papel do Estado através de políticas específicas diante da questão racial, sendo um dos principais objetos de discussão as propostas de revisão curricular sobre história e cultura afro. Assim, considerando-se um cenário pré-Durban e pós-Durban, há um processo iniciado por Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e continuado por Lula da Silva (PT) que garante maior destaque e visibilidade à questão racial enquanto objeto de ações institucionais e políticas públicas.

Segue, segundo Piovesan (2008) e Godinho (2009), algumas das principais transformações no contexto político nacional resultantes da agenda pós-Durban (pós-setembro de 2001). Ou seja, resultantes de um processo de incorporação e recontextualização de diretrizes e recomendações da Unesco (ONU) ao contexto político nacional:

- Criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), em outubro de 2001;
- Criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas, em 2002;
- Lançamento do Programa Diversidade na Universidade, em 2002;
- Instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), em 2003;
- Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003<sup>51</sup>;
- Instituição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Cnpir), entre 2003 e 2004;

---

<sup>51</sup> Uma das agências responsáveis pela produção do texto curricular (DCNERER) da Lei 10.639/03.

- Constituição do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir), entre 2003 e 2004.

Entre tantas outras ações localizadas em níveis Federal, Estadual e Municipal. Desta forma, a recontextualização de recomendações globais consolida um processo de criação de novas agências e subagências do Estado, novos programas, diretrizes e legislações que, como dito, tiveram início por volta de 1995 com Fernando Henrique (PSDB), e continuidade com Lula (PT) a partir de 2002 em um cenário pós-Durban. A nosso ver, é visível a influência exercida pela ONU na configuração de um contexto bastante favorável à aprovação do PL 259/99, transformado na Lei 10.639/03, e à geração dos textos políticos (Diretrizes, 2004, e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, 2009) que a representam.

Obviamente, tais mudanças não são meramente materiais (considerando-se gestão de recursos destinados à manutenção de tais programas e agências), mas fundamentalmente simbólicas.

### **3.2 Contexto de produção do texto**

Nesta subseção 3.2, discutiremos como o texto legislativo (PL) n. 259/99 (transformado em Lei Federal 10.639/03) foi recontextualizado a partir das relações e práticas sociais localizadas no campo oficial do Estado, nomeadamente no que diz respeito ao Ministério da Educação. Assim, observamos como os conceitos dominantes na Lei são recontextualizados pelas relações geradoras dos textos oficiais (especialmente o curricular) que a representam; ou seja, como são incorporados a tais textos. Discorreremos especificamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (2009); sobre os Editais do Programa Nacional do Livro Didático de 2014 e 2017; e sobre os Guias de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático de 2014 e 2017.

#### *3.2.1 As Diretrizes Curriculares*

O Parecer CNE/CP n. 3/2004 é um documento de 21 páginas. As dezoito primeiras são estruturadas da seguinte forma: I – Relatório, que constitui a parte mais extensa e densa do documento; II – Voto da Comissão; e III – Decisão do Conselho Pleno. As três últimas

páginas apresentam o projeto da Resolução CNE/CP n. 1/2004, aprovado com algumas modificações alguns meses depois.

O item I – Relatório encontra-se subdividido da seguinte forma:

. *Questões introdutórias;*

. *Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas;*

. *Educação das relações Étnico-Raciais;*

. *História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Determinações:*

- Consciência política e histórica da diversidade;
- Fortalecimento de identidades e de direitos;
- Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

. *Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação.*

Os itens II – Voto da Comissão e III – Decisão do Conselho Pleno apenas cumprem algumas formalidades: a) a de sistematizar e destacar alguns dos aspectos e determinações apresentados no Relatório, tidos como fundamentais na construção e operacionalização do texto político a partir do presente momento; b) a de atestar a legalidade do documento ao destacar sua aprovação por unanimidade pelo CNE; e c) a de indicar o documento enquanto Diretriz Curricular a ser instituída oficialmente, alguns meses depois pela Resolução CNE/CP n. 1/2004.

A construção dos textos do Parecer<sup>52</sup> e sua Resolução<sup>53</sup> teve início antes mesmo da sanção presidencial da Lei n. 10.639 (como dito, janeiro de 2003). O agito para delimitação de uma Comissão, no Conselho Nacional de Educação<sup>54</sup>, responsável pela normatização da Lei - por iniciativa da conselheira do documento Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>55</sup> em novembro de 2002 - iniciou-se assim que o PL n. 259/99 foi aprovada no Senado e direcionado para redação final. O trabalho da Comissão teve início em 2002, e finalizou-se apenas em 2004 com a aprovação pelo Conselho dos textos. A totalidade do Parecer foi incorporada como Diretriz Curricular pela Resolução, ou seja, o primeiro assume a devida

---

<sup>52</sup> Homologado em 19/05/2004.

<sup>53</sup> Publicada em 26/06/2004.

<sup>54</sup> “O atual Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a).

<sup>55</sup> Militante, pesquisadora e política, Petronilha fora relatora das Diretrizes e escolhida para representar a população negra no CNE. Dentre outros conselheiros responsáveis pelo documento curricular estão: Carlos Roberto Jamil Cury; Novantino Pinto de Ângelo; e Marília Ancona-Lopez.

consistência enquanto documento curricular oficial somente a partir da aprovação da segunda (MONTEIRO, 2010). A partir de então, as DCNERER se tornaram a diretriz curricular oficial através do qual uma variedade de sujeitos pedagógicos, como os autores de livros didáticos, deveria se orientar na “implementação” da Lei 10.639/03, e consequentemente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A composição interna do CNE é organizada em torno de um número específico de membros, que se dividem quanto às atribuições referentes a duas câmaras: Educação Básica e Superior. Dentre estas atribuições está sua função normativa e deliberativa de estabelecer e fixar diretrizes curriculares nacionais, a níveis básico e superior, que se tornam válidas somente a partir da homologação do ministro da educação (GATINHO, 2008). Neste caso, o CNE se apresenta enquanto eminente subagência no interior da qual as relações sociais foram responsáveis pela produção do texto curricular, através da recontextualização do PL n. 259/99. Em seu interior, como em toda agência e subagência governamental, acontecem os conflitos entre diferentes grupos em torno da construção de textos educacionais, suscetíveis a influências (globais e nacionais), grupos, interesses, e discursos distintos. Obviamente, com os textos que representam a Lei 10.639/03 não foi diferente. Neste sentido, cumpre discutirmos como os conceitos e concepções legitimados em seu discurso são recontextualizados no interior do Ministério da Educação pelos conselheiros (no CNE) responsáveis pela geração do texto curricular das DCNERER, publicado em 2004.

São enunciados no texto pelos conselheiros determinados procedimentos esperados; valores/concepções e condutas (não somente na produção de livros didáticos, mas também na prática pedagógica, nos cursos de formação docente), propostas de estudo, conteúdos e abordagens, orientações específicas, etc. O texto das Diretrizes constrói um modelo legítimo de transmissão-aquisição do discurso pedagógico na relação Estado (MEC) – autores de livros didáticos de História<sup>56</sup>, determinando a estes últimos funções específicas frente ao que se espera do estudo da temática. A exemplo:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

[...]

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na

---

<sup>56</sup> Sujeitos pedagógicos adquirentes na relação de transmissão-aquisição.

perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

[...]

- 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). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p. 13-15, grifo nosso).

Neste sentido, faz-se fundamental destacar um ponto que se apresenta enquanto eixo fundador do texto curricular. Os conselheiros destacam que o documento deve ser compreendido à luz de duas questões distintas, mas complementares: *educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Como aponta Monteiro (2010), a discussão da educação das relações raciais na escola deve ser feita através da questão curricular – o ensino de história e cultura afro.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p. 2).

Ou seja, entende-se que há conteúdos, abordagens e propostas relacionados ao estudo do tema em sala de aula que devem conduzir a um processo conceituado pelos conselheiros de *educação das relações raciais*<sup>57</sup>. Luigi (2015, p.58-59), ao referir-se sobre a distinção estabelecida no documento curricular, destaca:

[...] a Educação para as Relações Etnico-Raciais objetiva reeducar práticas sociais que transformem a escola em um espaço que emana novas posturas irradiando-as para toda a sociedade [...]. Todavia, novas práticas resultam de novas subjetividades. Assim, cabe também impedir que o racismo seja reproduzido nos conteúdos ensinados nos currículos da educação básica. Por isso o apelo ao ensino de História e Cultura. Pois, é pela educação em História que se constrói a memória social.

Neste sentido, há princípios e objetivos centrais do documento, que condensam conceitos e concepções mobilizadas pelos conselheiros na geração do texto curricular. São eles a “Consciência política e histórica da diversidade”; o “Fortalecimento de identidades e direitos”; e as “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. O primeiro discute fundamentalmente a necessidade de se combater todas as práticas de discriminação, injustiça e desvalorização às quais a população negra se submete, ressaltando-se o negro (e

<sup>57</sup> As *relações étnico-raciais* são entendidas como o processo de “reeducação das relações entre negros e brancos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p. 5).

não somente) como sujeito de direito. Também, apresenta-se a necessidade de se reconhecer que o Brasil é formado por diversos grupos étnicos, cujas particularidades culturais são igualmente relevantes à construção da nação, destacando-se a relevância da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Por fim, destaca-se a necessidade de se combater concepções e comportamentos prejudiciais ao negro fundados pela ideia de democracia racial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p.10).

O segundo versa fundamentalmente sobre a necessidade de se construir identidades negras positivas. Para tanto, sugere-se o rompimento com imagens e representações pejorativas; e o questionamento da existência de uma identidade universal. Por fim, advoga-se pela relevância do acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira e seus impactos, especificamente o processo de constituição de identidades sociais a partir das relações étnico-raciais. O terceiro, e último, apresenta orientações à sujeitos pedagógicos (professores, gestores, orientadores educacionais, alunos) que versa sobre como trabalhar adequadamente no ambiente escolar a questão racial, especificamente no tocante à questão da diversidade, das contribuições dos diferentes grupos étnicos. Sugere-se a participação dos movimentos sociais negros nas atividades da escola; exercícios que exaltem as experiências decorrentes da convivência entre brancos, negros, indígenas objetivando-se a superação de conflitos e a valorização das diferenças; entre outros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p.10-11).

Considerando-se que os princípios e objetivos acima reunidos versam sobre um processo mais amplo de *reeducação das relações étnico-raciais*, segundo conceituação presente no documento, contemplando concepções específicas, questões de comportamento e mentalidade; apresentaremos a seguir a questão curricular que, como explicado, deve conduzir ao referido processo de reeducação. Dentre algumas das determinações oficiais estão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p.11,12,13):

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

[...]

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula,

nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

[...]

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

[...]

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros).

Neste sentido, para finalizar, destacamos novamente que a geração das Diretrizes, tal qual foi pensada pelos conselheiros na Comissão responsável do Conselho Nacional da Educação, deve ser compreendida à luz da recontextualização do texto legislativo (PL) n. 259/99 no campo oficial (Estado, nomeadamente MEC). Assim, entendemos que os conceitos e concepções tornados legítimos no discurso da Lei 10.639/03, conforme discutido na subseção 3.1, foram recontextualizados no texto curricular oficial a partir das conceituações, das concepções mobilizadas e dos sentidos atribuídos pelos conselheiros, e outros grupos envolvidos indiretamente. Conceituações e concepções estes que se referem especificamente ao que foi apresentado sobre a relação entre *educação das relações raciais – ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, e sobre o papel atribuído aos autores de livros didáticos diante desta relação.

### 3.2.2 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

No que diz respeito a este documento, à luz das discussões norteadoras deste trabalho, pouco se tem a acrescentar. Sua geração deve ser compreendida a partir da recontextualização da Lei 10.639/03 e das Diretrizes no campo oficial (Estado, Ministério da Educação), nomeadamente através das relações no interior do Grupo de Trabalho Interministerial

instituído pela Secretaria Nacional de Promoção de Política de Igualdade Racial (SEPPIR), em 2008<sup>58</sup>, responsável pela construção do Plano. No entanto, este não altera nem acrescenta nada às Diretrizes referente à questão conceitual. Sua proposta é exclusivamente de viabilizar a “implementação” do texto curricular<sup>59</sup>. No que diz respeito às funções dos autores de livros enquanto sujeito pedagógico responsável neste processo, pouco cresce diante daquilo que já vimos discutindo nas páginas anteriores.

O que se mostra visível, no entanto, é um processo de responsabilização, digamos, e atribuição de funções bastante claro e objetivo. Os grupos envolvidos na construção do texto preocupam-se com a determinação de compromissos entre uma série de categorias sociais (sujeitos, agências e discursos) incumbidas de operacionalizar as Diretrizes. São abordados os compromissos referentes à necessidade de atuação orgânica entre autores de materiais didáticos, secretarias de educação e unidades escolares. No que diz respeito especificamente a estas últimas, destaca-se a ação conjunto de docentes, gestores e outros atores na elaboração de Projetos Político Pedagógico que inclua a temática racial à luz das conceituações e concepções mobilizadas nas Diretrizes, e também na escolha de livros didáticos adequados ao mesmo texto curricular. Além disto, são feitas determinações ao Programa Nacional do Livro Didático enquanto política pública responsável pela compra, avaliação e distribuição dos livros às unidades escolares<sup>60</sup>, exigindo-se do processo avaliativo (elaboração de editais e guias de avaliação) a adequação às Diretrizes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Desta forma, finalizando, entendemos que os conceitos e concepções tornados legítimos no discurso da Lei 10.639 (2003) e recontextualizados nas Diretrizes (2004) - à luz das relações e práticas sociais no interior do CNE (MEC) - são novamente recontextualizados no Plano de Implementação das Diretrizes (2009) a partir dos grupos envolvidos em sua geração, no interior do Grupo de Trabalho Interministerial instituído pela SEPPIR (MEC).

---

<sup>58</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009.

<sup>59</sup> Como aponta Luigi (2015), o Plano de Implementação foi publicado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. Este, por sua vez, foi gerado sob uma pretensão sistêmica e integrada de gestão na educação a nível federal, de forma que houvesse a devida articulação de avaliações, metodologias e objetivos entre os entes federal, estadual e municipal.

<sup>60</sup> A Secretaria de Educação Básica (SEB) é responsável, junto ao PNLD – que permanece sob a tutela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) -, pelas obras distribuídas nas unidades escolares. É a SEB que determina as instituições e os pesquisadores e especialistas que irão participar dos processos avaliativos.

### 3.2.3 Os Editais do Programa Nacional do Livro Didático (2014 e 2017)

Sposito (2006) aborda a ação do Programa Nacional do Livro Didático, enquanto política pública responsável pelo controle da avaliação e distribuição de livros, a partir do conceito de avaliação. A autora destaca:

[...] A compra e venda de livros didáticos, no Brasil, corresponde a mais de 60% do mercado editorial do país. Essa produção e essa distribuição estão oligopolizadas, já que poucas são as editoras que conseguem cumprir as exigências dos editais lançados pelo FNDE, maior comprador de livros do país, no âmbito do Ensino Básico. (SPOSITO, 2006, p. 22-23).

A partir de agora, nosso objetivo é visualizar como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes são recontextualizadas no campo oficial (Estado, nomeadamente MEC) através dos grupos responsáveis pela elaboração dos textos dos Editais do PNLD lançados pelo FNDE (2014 e 2017). Observaremos como os conceitos legitimados no discurso da Lei e recontextualizados nas Diretrizes são recontextualizados na elaboração dos editais, ou seja, como são incorporados aos textos na condição de critérios oficiais necessários para a produção de livros didáticos.

#### 3.2.3.1 Edital PNLD 2014

O documento possui 105 páginas, e é dividido em 14 anexos (I ao XIV), além do que denominamos “disposições gerais”, uma forma de introdução aos tópicos abordados nos anexos. Cada anexo, bem como as referidas “disposições gerais”, abriga um conjunto de informações coerentes entre si, e versam sobre as variadas atividades e ações que devem ser realizadas pelos responsáveis pela produção dos livros didáticos, a níveis pedagógico e administrativo. Os itens e subitens encontram-se imersos nos referidos anexos, que seguem a seguinte estrutura:

**EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO — PNLD 2014**

**11. Das Disposições Gerais**

[...]

**11.15. [...]**

- a) Anexo I – Estrutura Editorial, Triagem e Critérios de Exclusão na Triagem
- b) Anexo II – Especificações Técnicas para Produção das Coleções Didáticas
- c) Anexo III – Princípios e Critérios para a Avaliação de Coleções Didáticas
- d) Anexo IV – Especificações Técnicas e Critérios para a Avaliação dos Conteúdos Multimídia
- e) Anexo V – Modelo de Declaração de Edição

- f) Anexo VI – Modelo de Declaração de Originalidade
- g) Anexo VII – Modelo de Declaração de Primeira Avaliação
- h) Anexo VIII – Modelo de Declaração de Reinscrição
- i) Anexo IX – Modelo de Declaração de Revisão e Atualização da Obra
- j) Anexo X – Modelo de Ficha de Correção da Obra
- k) Anexo XI – Documentos necessários ao Processo de Habilitação
- l) Anexo XII – Modelo de Declaração de Titularidade de Direito Patrimonial de Coleção Didática
- m) Anexo XIII – Modelo de Autorização para Inserção de Conteúdo Multimídia no DVD ROM
- n) Anexo XIV – Modelo de Formulário de Habilitação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 20-21).

No item 1. PRINCÍPIOS GERAIS, do *Anexo III*, constam as seguintes informações:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

[...]

- 6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- 7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- 8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 53-54).

No item 2. *CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO*, ainda no *Anexo III* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 54-58), são determinados um conjunto de critérios de eliminação (subitem 2.1) orientadores da produção de livros didáticos. Dentre eles encontra-se: *(1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental*; sendo abordados especificamente a Lei 10.639/03 e as Diretrizes. Já no que diz respeito ao item 3. *Crériterios eliminatórios específicos das áreas*, ainda no *Anexo III*, as determinações para a produção de livros de História estabelecem que as obras devem orientar o docente sobre “[...] as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 66).

### 3.2.3.2 Edital PNLD 2017

O documento possui 83 páginas, e é dividido em 16 anexos (I ao XVI), além do que denominamos “disposições gerais”, uma forma de introdução aos tópicos abordados nos anexos. Cada anexo, bem como as referidas “disposições gerais”, abriga um conjunto de

informações coerentes entre si, e versam sobre as variadas atividades e ações que devem ser realizadas pelos responsáveis pela produção dos livros didáticos, a níveis pedagógico quanto administrativo. Os itens e subitens encontram-se imersos nos referidos anexos, que seguem a seguinte estrutura:

**EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO — PNLD 2017**

**11. Das Disposições Gerais**

[...]

**11.16. [...]**

- a) Anexo I – Estrutura Editorial, Triagem e Critérios de Exclusão na Triagem
- b) Anexo II – Especificações Técnicas para Produção das Obras Didáticas
- c) Anexo III - Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas
- e) Anexo IV – Modelo de Declaração de Edição
- f) Anexo V – Modelo de Declaração de Originalidade
- g) Anexo VI – Modelo de Declaração de Primeira Avaliação
- h) Anexo VII – Modelo de Declaração de Reinscrição
- i) Anexo VIII – Modelo de Declaração de Revisão e Atualização da Obra
- j) Anexo IX - Modelo de Ficha de Correção da Obra
- k) Anexo X – Orientações para Usabilidade do Livro Didático Digital Acessível MecDaisy - Nota Técnica nº 58/2013/MEC/SECADI/DPEE
- l) Anexo XI – Relação de Documentos a serem Entregues pelo Editor
- m) Anexo XII – Modelo de Declaração de Titularidade de Direito Patrimonial
- n) Anexo XIII – Modelo de Formulário de Habilitação.
- o) Anexo XIV – Modelo de Ficha Cadastral
- p) Anexo XV – Modelo de Declaração de Inexistência de Fato Impeditivo
- q) Anexo XVI – Modelo de Declaração Emprego Menor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 15-17).

Da mesma forma que o Edital de 2014, o Edital de 2017 traz no item 1. **PRINCÍPIOS GERAIS**, no *Anexo III*:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

[...]

- 6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- 7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- 8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 40).

Também no *Anexo III*, no item 2. *Critério de avaliação*, o subitem 2.1 *Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas*, traz um conjunto de critérios de eliminação

orientadores da produção de livros didático. Da mesma forma encontra-se a questão do respeito à legislação e diretrizes oficiais, mencionando-se a Lei 10.639/03 e as Diretrizes. No que diz respeito ao item 3. *Critérios eliminatórios específicos das áreas*, ainda no *Anexo III*, é estabelecido que as obras didáticas devem orientar o docente sobre “[...] as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 59).

Finalizando, destacamos que os editais de 2014 e 2017 recontextualizam a Lei 10.639/03 e as Diretrizes igualmente. Assim, seus autores recontextualizam o texto curricular de maneira idêntica tanto no edital de 2014 quanto 2017. Neste sentido, constam nos textos a exigência para que os livros veiculem conteúdos e representações positivas acerca da imagem do africano e afro-brasileiro; também abordem positivamente sua relevância na diversidade étnica característica do Brasil e suas particularidades culturais e contribuições à construção da nação brasileira. E, por fim, exige-se que os livros tragam abordagens capazes de promover reflexões acerca do racismo e situações precárias às quais a população negra se submete.

#### *3.2.4 Os Guias de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (2014 e 2017)*

A partir de agora, nosso objetivo é visualizar como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes são recontextualizadas no campo oficial (Estado, nomeadamente MEC) através dos atores (pesquisadores e instituições específicas anualmente selecionados pela Secretaria de Educação Básica, como já mencionado) responsáveis pela avaliação das coleções inscritas nos editais do PNLD 2014 e 2017. Observaremos como os conceitos legitimados no discurso da Lei e recontextualizados nas Diretrizes são recontextualizados nos Guias de Avaliação, ou seja, como são incorporados ao texto na condição de critérios avaliativos utilizados pelos pesquisadores responsáveis.

##### *3.2.4.1 Guia de Avaliação de 2014*

O texto do Guia está dividido em cinco seções: “Apresentação”, “O PNLD e o ensino de História”, “Avaliação de livros didáticos do PNLD”, “Resenhas das coleções”, “Referências” e “Anexos”. Na seção “Avaliação de livros didáticos do PNLD”, discute-se os critérios utilizados na avaliação. As Fichas de Avaliação, que apresentam detalhadamente os instrumentos/critérios utilizados pelos pareceristas para classificar as coleções, são divididas

em cinco tópicos: manual do professor (I), componente curricular História (II), proposta pedagógica (III), formação cidadã (IV) e projeto gráfico-editorial (V). Estes tópicos são diluídos em critérios, que por sua vez abrigam um conjunto de números em sequência. Há quatro formas de classificação: ótimo (O), bom (B), regular (R) e insuficiente (I). Assim, as coleções serão classificadas de acordo com os tópicos, critérios e números específicos.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes se apresentam enquanto números específicos nos critérios de avaliação. No critério “Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno”, no tópico I (manual do professor), há um número que delimita a necessidade de nas coleções haver orientações específicas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e também indígena. Em seguida, no critério “Observância aos preceitos legais e jurídicos”, no tópico IV (formação cidadã), há um número que delimita a necessidade de as coleções cumprirem com algumas legislações e diretrizes educacionais, dentre elas a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/03 (como alteração da LDB), e as Diretrizes. Além disso, no mesmo número, exige-se a necessidade de apontarem exatamente em quais volumes e capítulos a temática está sendo abordada e sob qual abordagem. Por último, ainda no tópico IV (formação cidadã), no critério “Ações positivas à cidadania e ao convívio social”, há um número que destaca que é essencial as coleções abordarem “a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b, p.146).

#### 3.2.4.2 Guia de Avaliação de 2017

O Guia está dividido em sete tópicos: “Por que ler o Guia?”, “História nos anos finais do Ensino Fundamental”, “Princípios e critérios de avaliação”, “Coleções aprovadas”, “Resenhas de História”, “Ficha de avaliação” e “Referências”. No terceiro, “Princípios e critérios de avaliação”, são apresentados os critérios utilizados pelos pareceristas na avaliação das coleções inscritas, bem como os procedimentos adotados, agências e sujeitos envolvidos. O texto destaca os desafios enfrentados na interlocução entre produção acadêmica, edital do PNLD, e produção de livros didáticos. Utiliza-se a Lei 10.639/03 como exemplo da necessidade de a literatura didática e os processos de avaliação e controle desta literatura, destinada às salas de aulas, se adequarem a tendências tão mutáveis.

Ainda no terceiro tópico, são apresentados os critérios gerais de exclusão das coleções, ou seja, quesitos considerados universais na avaliação de todas as áreas do conhecimento.

Neste sentido, faz-se necessário verificar as “Fichas de avaliação”, no tópico seis. Basicamente há um detalhamento dos instrumentos/critérios utilizados pelos pareceristas para classificar as coleções. As fichas são divididas em sete tópicos: avaliação geral da coleção (I), manual do professor (II), História (III), proposta didático-pedagógica (IV), formação cidadã (V), projeto gráfico (VI), e manual do professor multimídia (VII). Estes tópicos são diluídos em critérios, que por sua vez abrigam um conjunto de números em sequência. Há quatro formas de classificação: bom (B), regular (R), insuficiente (I) e ausente/não (A/N).

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes se apresentam de forma ainda mais visível como critérios específicos de avaliação, em comparação ao PNLD 2014. No tópico II (manual do professor), no critério “Específicos”, há um número (8) que enuncia a necessidade de as coleções orientarem “[...] o professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.125).

No tópico V (formação cidadã), no critério “Respeito à legislação e à cidadania”, o número 30 enuncia a necessidade de as coleções veicularem a Lei 10.639/03 e as Diretrizes. Ainda no mesmo tópico, no critério “Ações positivas à cidadania e ao convívio social”, o número 35 exige das coleções a adequada tratabilidade da “[...] temática das relações étnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.134).

Dentre as temáticas que, segundo os pareceristas, se tornaram imprescindíveis para o ensino de História e construção do conhecimento histórico escolar nos últimos anos, estão: “o tratamento escolar das fontes históricas”; “a relação entre texto-base e atividades”; “o tratamento das questões da temporalidade histórica”; “a temática afro-brasileira”; e a temática indígena. Elas se colocam enquanto pilares da análise e avaliação dos pareceristas sobre as coleções inscritas no PNLD 2017. Interessa-nos exclusivamente a quarta (temática afro-brasileira).

De acordo com o texto, considerando-se um olhar genérico sobre todas as coleções inscritas no PNLD 2017:

[...] percebe-se que o tema não ficou imobilizado e é possível notar alguns avanços, embora ainda sejam muitos os desafios a serem enfrentados. Substantivamente, tais temas ainda são dependentes de uma narrativa mestra de uma História do Brasil assumida em função de uma cronologia eurocêntrica. [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.32).

São apresentados os critérios específicos relacionados à temática afro-brasileira utilizados na avaliação das coleções. São eles: “inscrição informativa e cronológica”; “densidade na orientação teórico-metodológica para o professor”; “promoção da educação para as relações étnico-raciais”; e “visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo”.

Finalizamos, desta forma, as discussões da seção 3 sobre a construção dos princípios antirracistas veiculados pela política. Apresentou-se o contexto de influência e de produção do texto da política antirracista. No primeiro, discutimos a historicidade do discurso da Lei 10.639/03 (PL n. 259/99). No segundo, discutimos a recontextualização deste discurso quando em movimento no campo oficial, nomeadamente no Ministério da Educação e nas múltiplas subagências e programas envolvidos, a exemplo do Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

## **4 A POLÍTICA ANTIRRACISTA: CONTEXTO DAS PRÁTICAS**

A partir de agora, na seção 4, interessa-nos examinar os conceitos mobilizados pelos autores na produção dos livros didáticos de História. Estes conceitos são visualizados, nas coleções de 2014 e 2017, na condição de recontextualização dos princípios antirracistas veiculados na política.

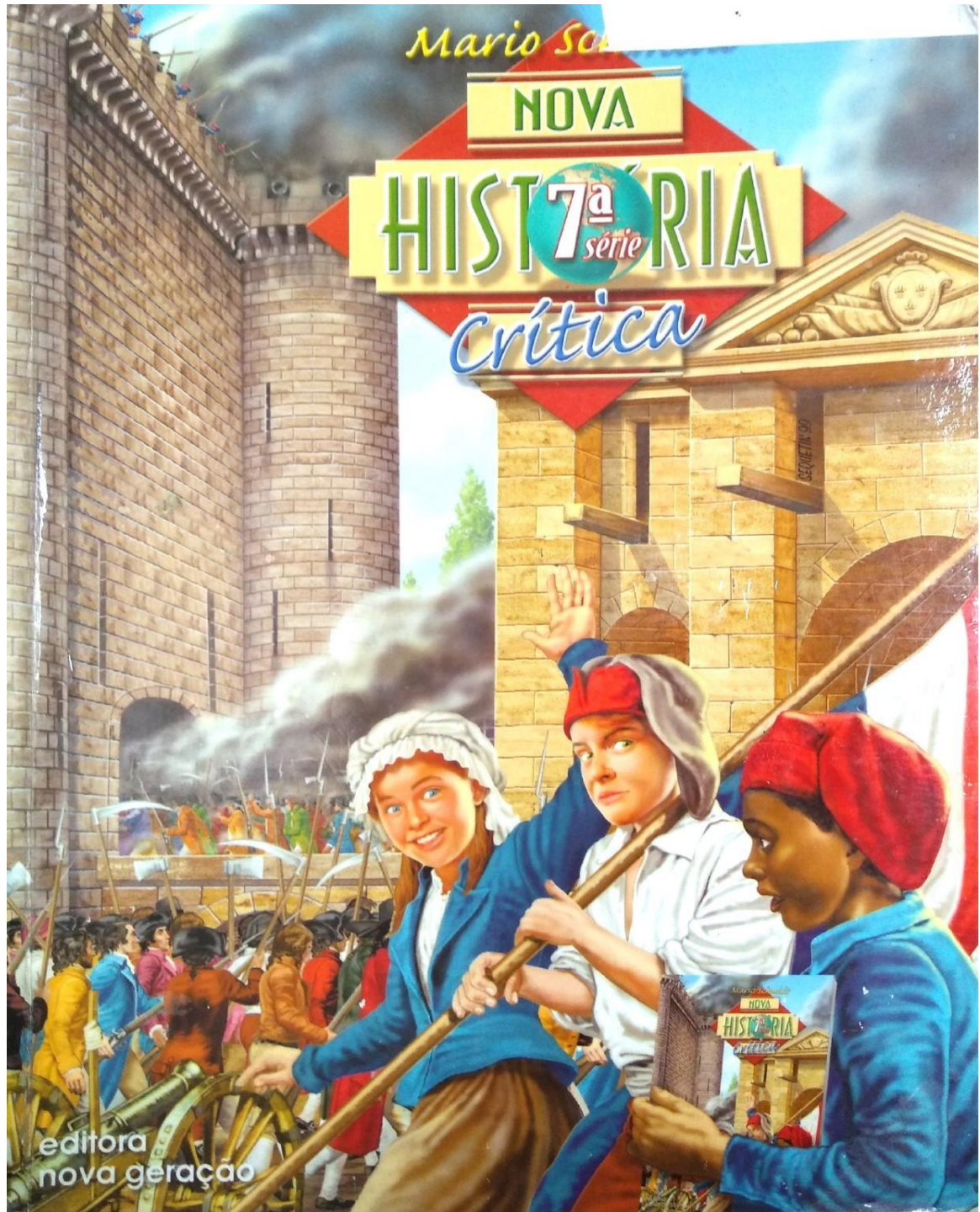
### **4.1 Questões introdutórias: autores, livros didáticos e editoras**

Esta se constitui em etapa fundamental que precede a análise dos documentos. Apresentaremos, a seguir, separadamente: a estrutura dos volumes das coleções (organização de capítulos); em seguida, informações relevantes sobre os autores/editores<sup>61</sup>; e, por último, a forma como as coleções foram descritas/avaliadas nos Guias de 2005, 2014 e 2017 do Programa Nacional do Livro Didático exclusivamente no que diz respeito à história dos negros no Brasil.

---

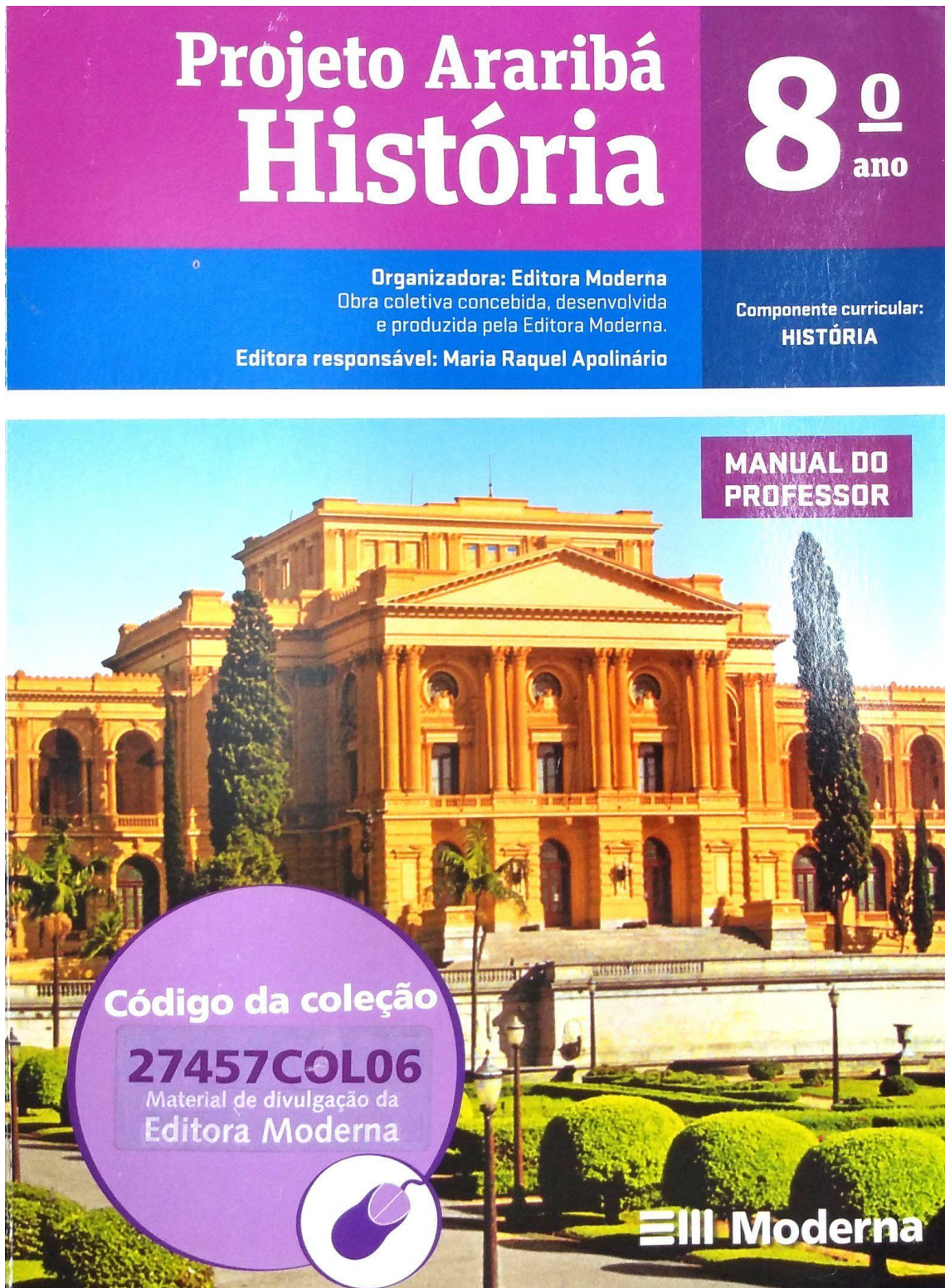
<sup>61</sup> Os levantamentos foram realizados nas plataformas virtuais do Google tradicional e Currículo Lattes. O objetivo é verificar a formação acadêmica, e outras informações potencialmente válidas, que possam nos oferecer dados relevantes sobre os autores enquanto sujeitos pedagógicos.

Imagem 1 - Capa do volume da 7ª série da coleção Nova História Crítica



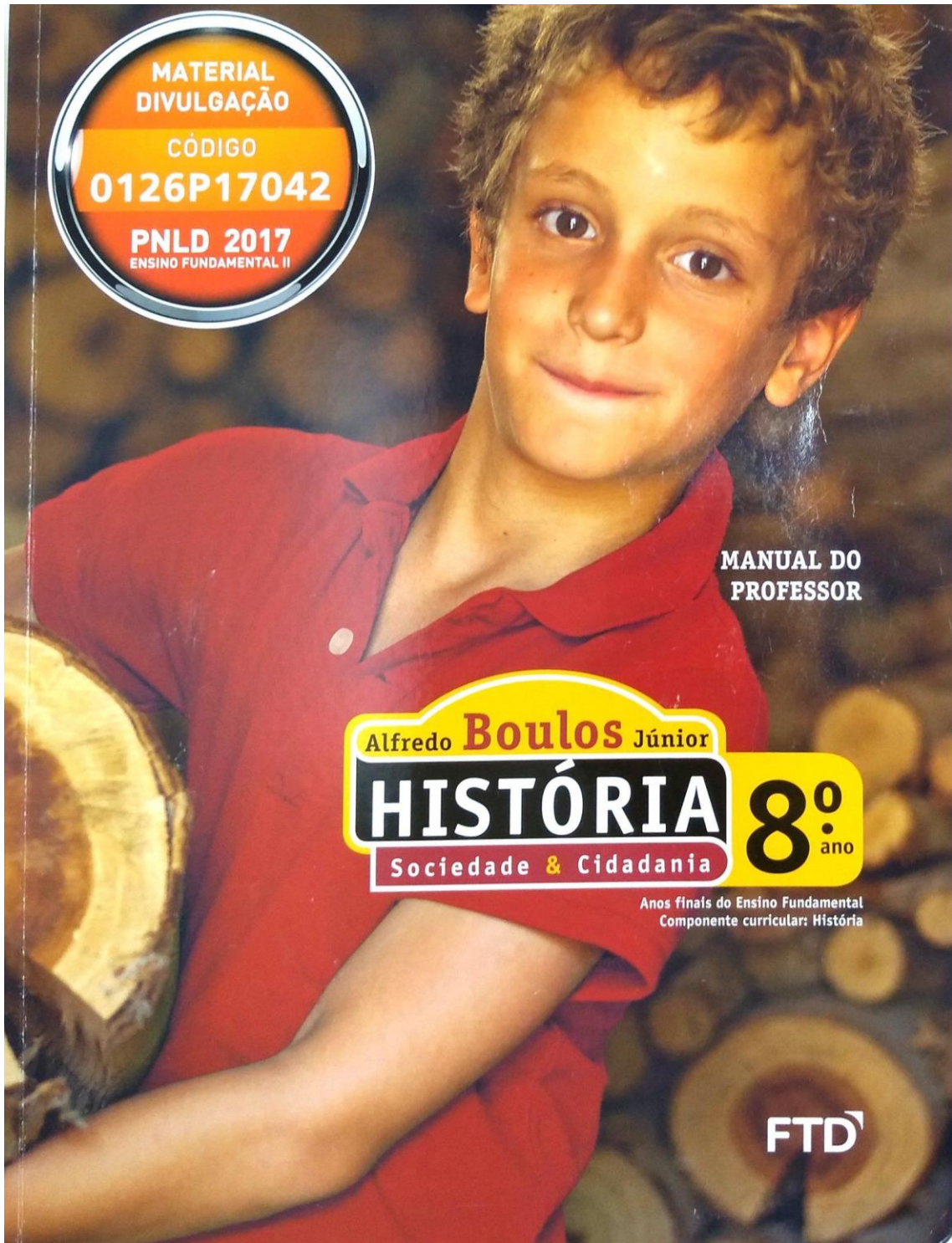
Fonte: Schmidt, 2005.

Imagem 2 - Capa do volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá



Fonte: M. R. Apolinário, 2014.

Imagem 3 - Capa do volume do 8º ano da coleção História Sociedade & Cidadania



Fonte: A. Boulos Júnior, 2017.

#### 4.1.1 Nova História Crítica<sup>62</sup>

Esta obra foi produzida em 2002, e devido a reedições esteve em circulação nas escolas brasileiras em 2005 (PNLD 2005). Neste ano, foram distribuídas às escolas 824.992 unidades. O valor total gasto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi de R\$ 5.222.199,36. Ou seja, R\$ 6,33 por unidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, anexo I).

O volume da 7ª série desta coleção possui 319 páginas referentes somente ao livro do aluno. Seu sumário (quinta página), depois da descrição editorial (quarta página), é dividido em 20 “Capítulos”, mais a “Introdução”. A saber: “O que já estudamos” (Introdução); “A revolução inglesa” (cap. 1); “O iluminismo” (cap. 2); “O século do ouro” (cap. 3); “A independência dos EUA” (cap. 4); “A revolução francesa” (cap. 5); “As revoltas anticoloniais” (cap. 6); “Revolução industrial” (cap. 7); “A independência do Brasil” (cap. 8); “A independência da Am. Espanhola” (cap. 9); “Liberais e nacionalistas” (cap. 10); “Primeiro Império” (cap. 11); “O período regencial” (cap. 12); “O segundo império” (cap. 13); “Doutrinas sociais” (cap. 14); A unif. da Itália e da Alemanha” (cap. 15); “O imperialismo” (cap. 16); “A América no século XIX” (cap. 17); “A Europa no final do século XIX” (cap. 18); “A abolição da escravatura” (cap. 19); e “A República” (cap. 20). O Manual do professor constitui-se em livro separado, de modo que nosso acesso restringe-se ao livro do aluno.

Todos os capítulos são organizados da seguinte forma: embaixo do título há um resumo que descreve o que será trabalhado. Em seguida, os tópicos são organizados em sequência, e contam com textos narrativos (conteúdos), imagens explicativas e gráficos. Ao fim de todo capítulo, sem exceção, há o “texto complementar”, “exercícios de revisão” e “reflexões críticas”. Estes trazem questões a serem resolvidas pelos alunos.

Nesta coleção, logo após o Sumário, inicia-se um tópico denominado “Modo de usar este livro”. Neste, o autor deixa claras algumas de suas intenções e objetivos propostos.

---

<sup>62</sup> No que diz respeito à metodologia de História mobilizada, não há uma formulação mais precisa sobre a corrente historiográfica adotada. No entanto, são feitos comentários pelos pareceristas do Guia do PNLD 2005 sobre as lacunas e elementos presentes observados: 1. Presença de diferentes atores sociais e o resgate da história dos “excluídos” a partir da delimitação do homem simples enquanto personagem histórico. 2. História factual recusada em detrimento dos processos. 3. Incorporação da renovação historiográfica e presença de conceitos fundamentais para construção do conhecimento histórico. 4. Autores distintos são conflitados a partir de textos de difícil entendimento, truncados e com informações em excesso. 5. Ausência de profundidade na análise dos conflitos sociais e de diferentes concepções de mundo entre diferentes categorias sociais. 6. Simplificações que descaracterizam os textos didáticos. 7. Não há reflexão sobre as fontes escritas e não prioriza o trabalho com documentos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004c).

Destaca a irrelevância, a seu ver, de se decorar datas, nomes de grandes personagens e fatos históricos. Assinala que sua intenção é conduzir os alunos para que possam pensar historicamente através da dúvida, do diálogo e da crítica, apontando para a necessidade de se relacionar passado e presente através de perguntas e questionamentos. Neste tópico, basicamente o autor produz um roteiro aos discentes, guiando-os a partir da explicação da constituição interna do volume (7ª série) e suas finalidades. Explica a função dos resumos, dos gráficos, ilustrações, e também dos textos complementares, exercícios de revisão e reflexões críticas.

#### Imagem 4 - Capítulo 19 do volume da 7ª série da coleção Nova História Crítica



Fonte: Schmidt, 2005, p. 282-283

Como pode-se ver, há o título (abaixo de “Capítulo 19”), o resumo abaixo do título, e em sequência os tópicos.

A seguir, apresentaremos informações relevantes sobre Mario Furley Schmidt.

Como dito, realizamos uma busca na plataforma Lattes e no Google tradicional. Na coleção em si não há qualquer informação sobre a formação acadêmica do autor. Na plataforma do currículo Lattes, não foi apresentado nenhum resultado para nossas buscas. Já no Google tradicional, as informações obtidas exigiram uma leitura atenta dos fatos descritos. São muitas as notícias que aparecem sobre o autor, e basicamente todas remetem à polêmica com a qual se envolveu há cerca de uma década atrás, em 2007. Refere-se à acusação feita a

esta coleção que analisamos, em todos os seus volumes – 5ª a 8ª séries. Em Setembro de 2007, o jornalista Ali Kamel publicou um artigo no jornal O Globo acusando-as de propaganda ideológica do comunismo<sup>63</sup> e de alimentar uma retórica anticapitalista indevida. Foi, assim, alvo de denúncias contra doutrinação ideológica<sup>64</sup>. Na entrevista que Azevedo realiza com Kamel, é possível verificar os principais pontos que constituem a crítica estabelecida por este último à coleção Nova História Crítica. Dentre eles estão uma visão romântica do marxismo, negação de fatos históricos, simplificações rasas da complexidade do processo histórico, elogios e críticas apaixonados, entre outros.

A partir dos fatos descritos, surgiu-nos um questionamento quanto à convergência temporal entre a eclosão da polêmica e o veto da coleção Nova História Crítica no PNLD 2008. A polêmica surgiu em Setembro de 2007, ano de publicação do Guia para o PNLD 2008. No entanto, segundo o próprio Kamel na referida entrevista concedida a Reinaldo Azevedo, quando publicou o artigo a coleção já não constava mais na lista das aprovadas pelo MEC para o PNLD 2008. Ou seja, segundo a versão do jornalista, já havia sido reprovada pelos pareceristas do PNLD antes de Setembro de 2007. Kamel, inclusive, demonstra insatisfação com o Ministério da Educação por não o ter informado que a obra já havia sido recusada. Outro ponto importante é que, segundo o Guia do PNLD 2008, as escolas deveriam estar recebendo as coleções por elas escolhidas até 31/12/2007. Assim, torna-se inviável estabelecer qualquer relação direta entre a eclosão da polêmica e a recusa da coleção pelos pareceristas do PNLD 2008.

Com a reprovação, a coleção formada por quatro volumes para as turmas de 5ª a 8ª série deixará de fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático em 2008. A coordenadora-geral de Estudos e Avaliação de Materiais da Secretaria de Educação Básica, Jane Cristina da Silva, disse que a obra foi excluída por problemas de conteúdo, mas não revelou os erros apontados pela equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Segundo ela, há três possibilidades: 1) erros conceituais ou de informação; 2) incoerência metodológica; 3) difusão de preconceitos, doutrinação ideológica, político-partidária ou propaganda. (O GLOBO, 2007).

---

<sup>63</sup> Este texto da Revista Época, publicado duas semanas depois da eclosão da polêmica, descreve a situação em detalhes: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79463-6014-490,00-O+MISTERIO+DO+PROFESSOR+SCHIMIDT.html>. Já este traz na íntegra a entrevista concedida por Ali Kamel à Reinaldo Azevedo (que, por ter se posicionado em favor de Kamel, foi alvo de críticas feitas pela Editora Nova Geração): <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/uma-entrevista-com-ali-kamel/>. Apesar de haver inúmeros textos sobre o assunto, como vimos demonstrando, não localizamos o artigo original publicado por Ali Kamel em O Globo.

<sup>64</sup> É importante destacar que, à época, o projeto de lei (PL) Escola Sem Partido ainda era algo incipiente, tendo sido apresentado inicialmente em 2003.

De acordo com o documento a nós enviado pelo Ministério da Educação, a coleção Nova História Crítica passou a integrar as mais escolhidas no PNLD 2002. Antes desse período, no PNLD 1999<sup>65</sup>, PNLD 2000 e PNLD 2001, nem constava na lista das coleções distribuídas. Já no PNLD 2002, e também no PNLD 2003 e PNLD 2004, aparece como uma das principais coleções, uma das mais solicitadas pelas escolas. E, finalmente, no PNLD 2005 e PNLD 2006 desponta como coleção mais requisitada, de acordo com o número de tiragens, em todos os volumes: 5ª a 8ª série. No PNLD 2007, já não era a que desfrutava do maior número de tiragens, mas ainda sim mantinha-se entre as primeiras. E, por fim, no PNLD 2008 já não constava mais nas coleções aprovadas pelo MEC. Portanto, a Nova História Crítica manteve-se entre as primeiras colocações no que diz respeito ao número de tiragens de 2002 a 2007.

À margem da polêmica em si, faz-se fundamental destacar que, de acordo com o referido texto publicado na Revista Época duas semanas após a eclosão da polêmica (ÉPOCA, 2007), Mario Furley Schmidt nunca provou possuir formação superior em História.

Ainda de acordo com o referido texto, aparentemente após a eclosão da polêmica, Schmidt desapareceu. Não foi possível mais encontrá-lo na residência onde ficava, as informações obtidas eram turvas e distantes de qualquer resposta definitiva, e não há registros formais em repartições públicas. Há relatos de pessoas próximas a Schmidt que, apesar de dar indícios sobre sua personalidade, estão longe de fornecer respostas sobre seu paradeiro. Ou seja, atualmente, o que se sabe sobre a titulação de Mario Furley Schmidt é que não possui formação em História, ou em qualquer área em que possa comprovar sua graduação.

A amigos, Schmidt diz que se formou na Alemanha, mas ninguém sabe informar o nome da universidade. Maurício Duarte, jornalista e amigo do autor, diz que Schmidt é formado em Filosofia na Alemanha Oriental e que o Brasil não reconheceu o diploma. Ele estudou Engenharia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 1977 a 1984, mas não concluiu o curso. Em 1984, também na UFRJ, se matriculou em Filosofia, e mais uma vez abandonou as aulas, três anos depois, sem se formar. (ÉPOCA, 2007).

Em relação à forma como a coleção foi descrita pelos pareceristas do PNLD 2017 no que diz respeito à história dos negros no Brasil, não foram identificadas quaisquer informações.

Por fim, finalizamos as discussões sobre a coleção Nova História Crítica.

---

<sup>65</sup> Não podemos afirmar sobre as edições anteriores pois o recorte estabelecido no documento do MEC é a partir do PNLD 1999.

#### 4.1.2 Projeto Araribá História<sup>66</sup>

Esta obra foi produzida em 2010, e devido a reedições esteve em circulação nas escolas brasileiras em 2014 (PNLD 2014). Neste ano, foram distribuídas às escolas 684.412 unidades. O valor total gasto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi de R\$ 4.633.469,24. Ou seja, R\$ 6,77 por unidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, anexo II).

O volume do 8º ano desta coleção possui 272 páginas, somadas às 144 últimas que integram o Manual do professor. Logo na terceira página, após detalhamento editorial (segunda página), descrição da formação acadêmica de Maria Raquel Apolinário e informações gerais da coleção (primeira página), e antes de “Organização da Unidade” (quarta página), há um tópico denominado “Apresentação” (terceira página), que se assemelha ao tópico “Modo de usar este livro” da coleção Nova História Crítica (PNLD 2005). Em “Apresentação”, os autores estabelecem brevemente um diálogo com o aluno, esclarecendo os benefícios que o volume (8º ano) em questão pode lhes trazer com o estudo da História e como os conhecimentos foram construídos. Em seguida, em “Organização da Unidade”, há o detalhamento do sumário, da organização e disposição de cada item e suas funções ao longo da coleção.

O volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá História é dividido em 8 unidades, sendo cada unidade dividida em temas. Cada tema é organizado em tópicos, que contam com textos narrativos (conteúdos), imagens explicativas e gráficos. Todas as unidades são abertas com o título, uma ou mais imagens explicativas, um texto explicativo, e o item “Começando a unidade”, no qual são formuladas pequenas questões introdutórias/norteadoras. Ao final de toda unidade, há o item “Atividades”, divididas em dois tipos de objetivos: construção de um relato e ampliação do conhecimento. Em seguida, há o item “Em foco”, no qual propõe-se o estudo mais aprofundado de algum tema relevante à unidade, relacionando-se melhor passado e presente e aproximando-se do trabalho do historiador com o trato de fontes. Em seguida, há o item “Compreender um texto”, o qual traz diferentes tipos de fontes documentais (artigos

---

<sup>66</sup> De acordo com pareceristas do Guia do PNLD 2014, a coleção apresenta organização linear e integrada dos “conteúdos”, associando-se história geral de matriz europeia e Brasil. Observa-se: 1. Complexidade das sociedades, permanências e rupturas, e vínculos entre passado e presentes abordados através da inter-relação de temáticas clássicas e atuais da historiografia. 2. Incorporação da chamada “história ambiental”. 3. Uma perspectiva global de história, articulando-se esferas públicas e privadas da sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b).

jornalísticos, documentos oficiais, poemas) no sentido de estimular a leitura paralela do aluno (APOLINÁRIO, 2014).

A cada duas unidades, ao final, há o item “Trabalho em equipe”, no qual é proposto o desenvolvimento de atividades e trabalhos coletivos na sala de aula. E, após todas as unidades, já na página 244, há o item “Vocabulário em contexto”, no qual são propostas atividades e questões que trabalham com alguns dos principais conceitos fundamentais para a construção do conhecimento histórico, dialogando com o trabalho do historiador. Em seguida, há o item “Sugestões de trabalhos com filmes”, no qual, como o próprio nome sugere, são propostas atividades e questões fundamentadas em trechos de filmes. E, por fim, há o item “Referências bibliográficas”, antes do Manual do professor.

A coleção está organizada da seguinte forma: “A expansão da América Portuguesa” (Unid.1) – “As missões jesuíticas” (tema 1), “A conquista do sertão” (tema 2), “A crise da economia portuguesa” (tema 3) e “Rebeliões na colônia” (tema 4). “A época do ouro no Brasil” (Unid.2) – “A descoberta do ouro” (tema 1), “A exploração de ouro e diamante” (tema 2), “A vida urbana e o mercado interno” (tema 3) e “A vida cotidiana nas cidades mineiras” (tema 4). “Das revoluções inglesas à Revolução Industrial” (Unid.3) – “As revoluções inglesas do século XVII” (tema 1), “O desenvolvimento econômico da Inglaterra” (tema 2), “A Revolução Industrial” (tema 3), “As cidades industriais e a vida operária” (tema 4) e “As lutas operárias e os sindicatos” (tema 5). “Revoluções na América e na Europa” (Unid.4) – “O Iluminismo” (tema 1), “A independência dos Estados Unidos” (tema 2), “Às vésperas da revolução na França” (tema 3), “O início da revolução” (tema 4), “Do Terror à reação termidoriana” (tema 5) e “Mudanças trazidas pela revolução” (tema 6).

“A era de Napoleão: na Europa e na América” (Unid.5) – “Napoleão Bonaparte no poder” (tema 1), “O Império Napoleônico” (tema 2), “A independência do Haiti” (tema 3), “Os americanos lutam por liberdade” (tema 4) e “A emancipação do México e da América Central” (tema 5). “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado” (Unid.6) – “O Brasil sob as regras do pacto colonial” (tema 1), “A crise do antigo sistema colonial” (tema 2), “A família real no Brasil” (tema 3), “A independência do Brasil” (tema 4) e “O Primeiro Reinado (1822-1831)” (tema 5). “Revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos” (Unid.7) – “A Europa das revoluções” (tema 1), “A unificação da Itália e da Alemanha” (tema 2), “Estados Unidos: a conquista do oeste” (tema 3), “A Guerra Civil Americana” (tema 4), “Propostas de transformação social” (tema 5) e “Novas formas de ver o mundo” (tema 6). E, por último, “Brasil: da Regência ao Segundo Reinado” (Unid.8) – “O período regencial

(1831-1840)” (tema 1), “O Segundo Reinado” (tema 2), “A expansão cafeeira no Brasil” (tema 3), “O movimento abolicionista” (tema 4) e “Os imigrantes no Brasil” (tema 5).

### Imagem 5 - Abertura da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá História



Fonte: Apolinário, 2014, p. 10-11.

Como pode-se ver, há imagens (três) e o texto explicativo “Os índios no Brasil”.

## Imagem 6 - Tema 1 da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção Projeto Araribá História

**Tema 1**

### As missões jesuíticas

*As missões ou reduções representaram o principal meio de cristianização dos indígenas na América ibérica.*

**A Companhia de Jesus**

A Companhia de Jesus foi criada na França, em 1534, mas somente em 1540 foi reconhecida oficialmente pelo papa. A criação dessa ordem religiosa ocorreu durante a Contrarreforma e foi uma das medidas adotadas pela Igreja Católica para conter o avanço do protestantismo e expandir a influência da Igreja Católica.

No início, os padres da Companhia de Jesus eram pregadores **itinerantes**. Eles viajavam para difundir o Evangelho, assumindo a condição de peregrinos ou **apóstolos**. Mais tarde, desenvolveram um trabalho missionário nos locais onde visitavam por um período mais longo. A educação foi um dos principais instrumentos de pregação dos jesuítas.

A Companhia de Jesus passou a atuar em Portugal a partir de 1540. Imediatamente, os jesuítas se engajaram no processo colonizador português, atuando na América, na Ásia e na África como missionários evangelizadores das populações nativas.

**Sugestão**

Reveja o tema missões jesuíticas com uma sugestão de atividade sobre o filme *A missão*, no final do livro.

**Glossário**

**Itinerante**  
Pessoa, instituição ou atividade que se destaca sucessivamente de um lugar a outro.

**Apóstolo**  
Pessoa encarregada de defender e difundir uma doutrina ou ideal; missionário.

**A Companhia de Jesus na América portuguesa**

Liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, os primeiros jesuítas chegaram à América portuguesa em 1549, com a comitiva de Tomé de Souza, governador-geral do Brasil. Esses jesuítas receberam da Coroa portuguesa a tarefa de catequizar as populações indígenas.

Os jesuítas estabeleceram-se, inicialmente, na Bahia, em São Vicente e no Rio de Janeiro. Nessas regiões, os padres da Companhia fundaram colégios que eram mantidos com recursos da Coroa e tinham como principais objetivos a catequização e a formação de novos padres.

Os colégios ensinavam retórica, humanidades, gramática grega e gramática latina. Para que pudessem ensinar e catequizar a população nativa, os jesuítas também aprenderam a língua Tupi. Com esse esforço, foi possível preservar o patrimônio linguístico Tupi, ainda que a população indígena tenha sido reduzida ao longo de nossa história.

**Os aldeamentos jesuítas**

Para converter os gentios ao catolicismo, os jesuítas iniciaram, em várias partes da colônia, a organização de aldeamentos autossuficientes chamados **missões** ou **reduções**. Nas missões, os jesuítas trabalhavam para que os indígenas adotassem o modo de vida cristão e deixassem de lado o politeísmo, as práticas poligâmicas e antropofágicas e outros hábitos de sua cultura.

Na capitania de São Vicente, na região dos rios Paraguaí, Paraná e Uruguai (conhecida como Bacia do Prata) e ao longo do Rio Amazonas foram estabelecidos muitos aldeamentos, reunindo, em alguns casos, milhares de indígenas.

Nas missões, os índios eram submetidos a uma rígida disciplina de oração e trabalho. Eles praticavam o artesanato, a agricultura, a caça, a pecuária e a coleta. Nas missões situadas na Região Amazônica, os nativos exploraram as **drogas do sertão**, como cacau, urucum, castanha-do-pará e baunilha, plantas utilizadas para fins alimentares e medicinais.

**O trabalho missionário de José de Anchieta**

Acreditando que os índios eram capazes de compreender os sacramentos católicos tanto quanto os europeus, os jesuítas desenvolveram um intenso esforço de catequização fazendo uso, principalmente, do teatro e da música. Nesse trabalho evangelizador destacou-se o padre José de Anchieta. O missionário chegou ao Brasil em 1553, aos 19 anos de idade. Na década de 1570, ele compôs várias peças religiosas que eram representadas nas aldeias por meio de músicas e cantos. As encenações eram feitas sobretudo por crianças indígenas, que, segundo Anchieta, senam as responsáveis pelo **Êxito missionário**.

**Vista do Pátio do Colégio, em São Paulo, 2009.** Este edifício foi reconstruído como uma réplica do antigo colégio do século XVII e hoje abriga o memorial da Companhia de Jesus em São Paulo.

Fonte: Apolinário, 2014, p. 12-13.

Como pode-se ver, o tema (“As missões jesuíticas”) é apresentado em diferentes tópicos (“A Companhia de Jesus”, “A Companhia de Jesus na América portuguesa”, “Os aldeamentos jesuítas”), e contam com textos narrativos e imagens

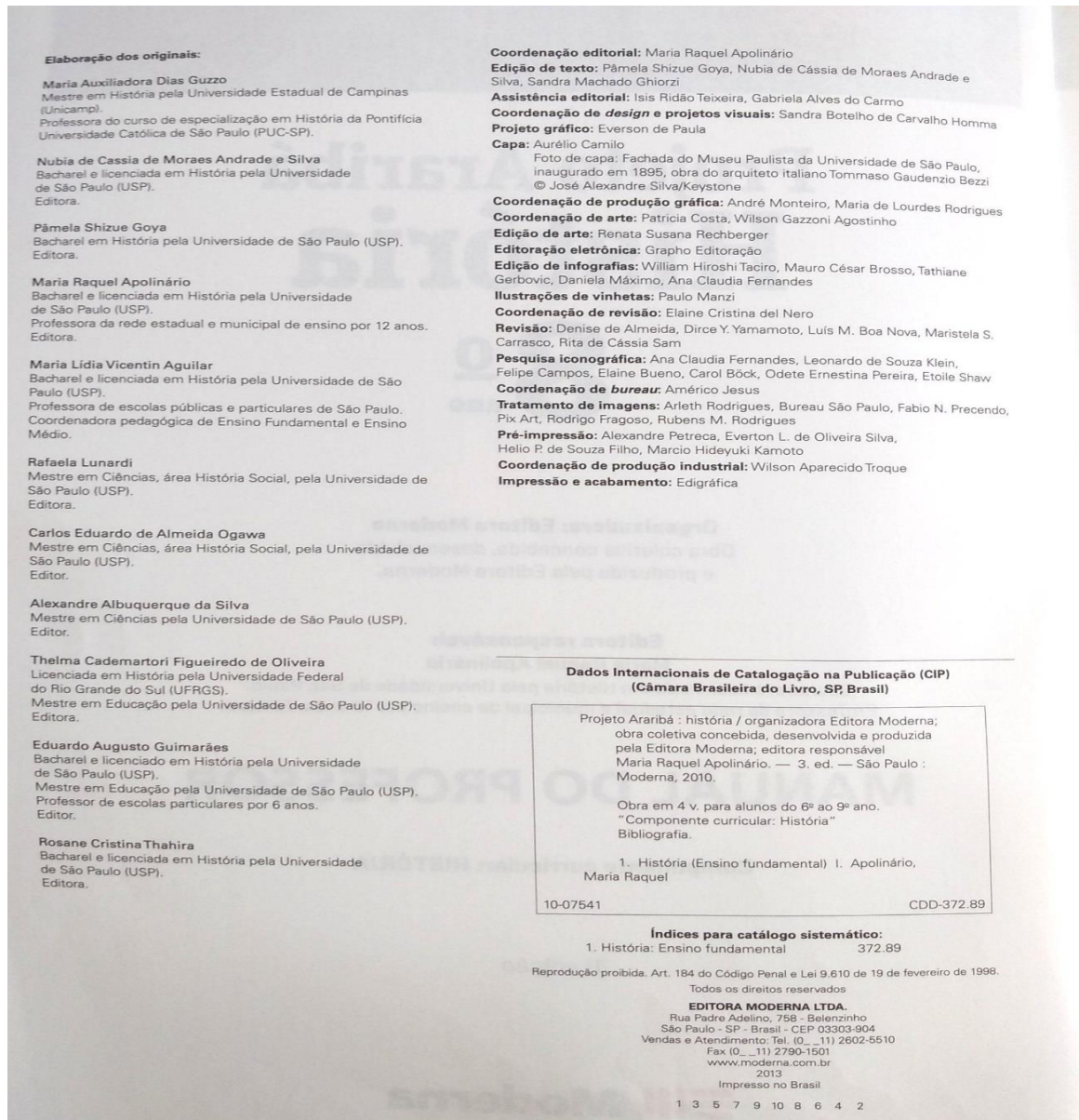
A seguir, apresentaremos informações relevantes sobre os autores envolvidos.

Destacamos o fato de a coleção ter sido produzida coletivamente. Ou seja, Maria Raquel Apolinário não é a única autora, mas sim a responsável pela organização da obra, que conta com a participação de diferentes autores. Assim, trata-se de diferentes sujeitos pedagógicos; portanto diferentes formações acadêmicas; diferentes trajetórias pessoais; e diferentes concepções sobre mundo, história e sociedade.

Para além de Maria Raquel Apolinário (1) constam: Maria Auxiliadora Dias Guzzo (2), Nubia de Cassia de Moraes Andrade e Silva (3), Pâmela Shizue Goya (4), Maria Lídia Vicentin Aguilar (5), Rafaela Lunardi (6), Carlos Eduardo de Almeida Ogawa (7), Alexandre Albuquerque da Silva (8), Thelma Cademartori Figueiredo de Oliveira (9), Eduardo Augusto Guimarães (10) e Rosana Cristina Thahira (11). Ou seja, no total são onze editores/autores

responsáveis pela produção da coleção Projeto Araribá História, sob supervisão de Maria Raquel Apolinário.

### Imagem 7 - Autores responsáveis pela produção da coleção Projeto Araribá História do PNL D 2014



Fonte: Apolinário, 2014, p. 2.

De acordo com levantamentos realizados na plataforma Lattes e Google:

(4) Segundo currículo Lattes, é Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), e não somente Bacharel, como consta na coleção. Se os dados informados pela autora no Lattes forem verídicos, significa que a mesma cursou também disciplinas pedagógicas na graduação;

(6) Segundo currículo Lattes, a autora ingressou em seu doutoramento na Universidade Estadual de São Paulo (USP) em 2012, também na área de História Social.

Em relação aos outros autores/editores, não foram encontradas informações relevantes ou divergentes daquelas já apresentadas.

A seguir, apresentaremos a forma como a coleção foi avaliada pelos pareceristas no Guia do PNLD 2014 no que diz respeito à história dos negros no Brasil.<sup>67</sup>

Os tópicos I (manual do professor) e IV (formação cidadã) são os únicos que abordam a relação da coleção com a política antirracista; tendo sido o primeiro classificado como bom (B), e o segundo como ótimo (O).

Selecionamos algumas passagens que destacam a análise dos pareceristas do PNLD 2014:

Temáticas como a discriminação, o preconceito racial e a preservação do meio ambiente estão presentes ao longo dos volumes. Aborda, ainda, a história dos afrodescendentes e dos grupos indígenas, além de dar destaque ao papel das mulheres. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b, p.103).

A coleção contempla elementos sobre a história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas. Há uma valorização da cultura africana, promovendo o respeito à diversidade e as experiências históricas de seus povos. A articulação entre passado e presente promove a inserção de assuntos como a primavera árabe e o *apartheid*, levantando problemáticas sobre as lutas sociais e o combate ao preconceito racial. Contudo, grande parte dos conteúdos associados à história da África está ligada à organização da coleção a partir do desenrolar da história europeia. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b, p.105-106).

A história dos afro-brasileiros contempla a experiência da escravidão: da situação dos povos escravizados antes da inserção dos europeus em seus territórios até os trabalhos a que eram submetidos, no campo e nas cidades; nas formas de resistência à escravidão, com o intuito de incorporar a renovada historiografia sobre a história da escravidão no Brasil, concebendo os escravizados como sujeitos ativos, destacando as estratégias ligadas aos quilombos. Há uma perspectiva que confere uma valorização da cultura afrodescendente como integrante e contribuinte da cultura brasileira. Além disso, são debatidas as lutas e conquistas travadas pelos afrodescendentes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b, p.106).

---

<sup>67</sup> Revisitar informações do Guia do PNLD 2014.

#### 4.1.3 História Sociedade & Cidadania<sup>68</sup>

Esta obra foi produzida em 2015, e devido a reedições esteve em circulação nas escolas brasileiras em 2017 (PNLD 2017). Neste ano, foram distribuídas às escolas 831.760 unidades. O valor total gasto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi de R\$ 7.394.346,40. Ou seja, R\$ 8,89 por unidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, anexo III).

O volume do 8º ano desta coleção possui 320 páginas, somadas às 127 que correspondem ao manual do professor. Na primeira página se encontram informações gerais sobre a coleção e a formação acadêmica de Alfredo Boulos Júnior. Na segunda, o detalhamento editorial. Na terceira, há o tópico “Apresentação”, no qual o autor se comunica diretamente com o aluno explicando-lhe os procedimentos realizados para que o livro chegasse a suas mãos. Basicamente, descreve o trabalho da produção em âmbito editorial, detalhando as relações entre autor, editor(es), revisores, profissionais da iconografia, da arte, do jurídico, da gerência editorial, etc.

Em seguida, há o tópico “Como está organizado seu livro?”, no qual se apresenta a estrutura de cada unidade: como está organizada e dividida, e a função de cada item. Na página seguinte, há o tópico “Obrigado!”, no qual o autor elenca uma série de professores e pesquisadores que contribuíram com discussões e reflexões consideradas relevantes, felicitando-os. Em seguida, há o tópico “Blog da turma”, no qual o autor sugere atividade de criação e manutenção de um blog de responsabilidade coletiva, da turma e docente escolhido. Trata-se de uma proposta de aproximação dos alunos com mídias sociais enquanto ferramentas didáticas. Na sequência, antes dos conteúdos em si, há o sumário.

O volume está dividido em três unidades, que por sua vez abrigam um conjunto de capítulos, que por sua vez abrigam um conjunto de tópicos. Na Unid.1 (“Dominação e resistência”) se encontram os capítulos 1 (“Africanos no Brasil: dominação e resistência”), 2 (“A marcha da colonização na América portuguesa”) e 3 (“A sociedade mineradora”). Na Unid.2 (“A luta pela cidadania”) se encontram os capítulos 4 (“Revoluções na Inglaterra”), 5

---

<sup>68</sup> De acordo com os pareceristas no Guia do PNLD 2017, a coleção é organizada a partir da integração de História do Brasil com História Geral numa perspectiva cronológica linear. Observa-se 1. O questionamento da História como verdade absoluta através da aliança entre construção do pensamento histórico (diferentes fontes) e crítica historiográfica correspondente. 2. A preferência pela história política e passado público. 3. A História como ciência em permanente construção, articulando-se conhecimento do passado e ação consciente dos sujeitos no presente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

(“O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos”), 6 (“A Revolução Francesa”) e 7 (“A Era Napoleônica”). E, por fim, na Unid.3 (“Terra e liberdade”) se encontram os capítulos 8 (“Independências: Haiti e América Espanhola”), 9 (“A emancipação política do Brasil”), 10 (“O reinado de D.Pedro I: uma cidadania limitada”), 11 (“Regências: a unidade ameaçada”), 12 (“O reinado de D.Pedro II: modernização e imigração”), 13 (“Abolição e República”) e 14 (“Estados Unidos e Europa no século XIX”). Após as unidades se encontram “Bibliografia” e “Mapas de apoio”.

Todas as unidades e capítulos são abertos com o título, imagens e textos descritivos. A diferença é que os textos que iniciam a unidade fazem afirmações, apresentando os assuntos a serem estudados. Já os textos que iniciam os capítulos fazem questionamentos norteadores aos alunos, introduzindo discussões sobre tais assuntos. Em todas as unidades há os itens “Para saber mais”, no qual são apresentadas informações extras sobre os assuntos trabalhados; “Para refletir” e “Dialogando...”, que propõem discussões e desafios sobre tais assuntos. Também, todos os capítulos contêm o item “Atividades”, dividido em quatro subitens: “I. Retomando”; “II. Leitura e escrita em História”; “III. Integrando com...”, no qual estabelece-se diálogo com outros discursos, como Língua portuguesa, Matemática, etc.; e “IV. Você cidadão!”.

### Imagem 8 - Abertura da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção História Sociedade & Cidadania



Fonte: Boulos Júnior, 2017, p. 10-11

Como pode-se ver, há imagens (três) e o texto explicativo.

## Imagem 9 - Abertura do capítulo 1 da Unidade 1 do volume do 8º ano da coleção História Sociedade & Cidadania

**1 AFRICANOS NO BRASIL: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA**

Ao professor: 1) Libran de Castro (1948-2013) foi um historiador que atuou como professor da Universidade Federal da Bahia e como presidente da Fundação Cultural Palmares e da Fundação Pedro Calmon. Fotografia de 2007; 2) Milton Santos (1926-2001) foi geógrafo, cientista e professor universitário com uma enorme contribuição no campo da Geografia e da reflexão sobre cidadania. Fotografia de 2000; 3) Claes Dias dos Santos, ginasta olímpica, a primeira brasileira a conquistar uma medalha de ouro em um campeonato mundial de ginástica, em 2003. Fotografia de 2012; 4) Rappin Hood é um rapper, compositor, cantor e artista brasileiro. Fotografia de 2013.

Observe as fotos dessas personalidades. O que elas têm em comum? Quais delas você conhece? Você tem acompanhado a contribuição delas à vida social brasileira? Teste seus conhecimentos; escreva no seu caderno o nome e o trabalho desenvolvido por elas.

**Havia escravidão na África antes dos europeus?**

Segundo historiadores especializados existiu, sim, escravidão na África antes da chegada dos europeus (século XV). Segundo a professora Leila Hernandez, nas sociedades tradicionais africanas o principal motivo que levava um indivíduo a ser escravizado era a guerra entre diferentes povos. Os vencedores faziam prisioneiros e os escravizavam ou, então, vendiam. Na África daqueles tempos, as pessoas também podiam ser escravizadas por outros motivos, entre os quais cabe citar:

- a) a fome: quando um indivíduo não tinha meios para se alimentar, ele oferecia a si mesmo e a sua família como escravos;
- b) a punição judicial: quando uma pessoa cometia um crime e, por isso, era condenada à escravidão;
- c) a penhora humana: quando o indivíduo oferecia a si mesmo como garantia de um empréstimo e, se não pudesse pagar, era escravizado.

A escravidão africana, no entanto, tinha algumas características próprias. Em algumas sociedades os escravos faziam trabalhos exaustivos (agricultor, carregador, remador); já em outras, chegavam a ocupar postos importantes no exército e no governo. Havia também casos em que os escravos trabalhavam para o seu dono por um determinado tempo (de 2 a 4 anos); depois disso, integravam-se como pessoas livres ao grupo para o qual tinham trabalhado.

**Guerra, escravidão e tráfico Atlântico**

No século XV, com a chegada dos portugueses ao litoral africano, a escravidão na África aumentou muito. E um novo tipo de guerra passou a fazer parte do dia a dia dos africanos: a guerra com o objetivo de conseguir pessoas para serem vendidas a traficantes especializados. Esta talvez tenha sido a consequência mais trágica da chegada dos europeus ao continente africano.

Fac-símile de capa do livro *A África na sala de aula*, da professora Leila Leite Hernandez.

Guerra  
Cerca de 75% dos africanos vendidos para a América foram produto de guerras feitas para obter novos escravos.

Fonte: Boulos Júnior, 2017, p. 12-13

Como pode-se ver, o capítulo “Africanos no Brasil: dominação e resistência” abriga os tópicos “Havia escravidão na África antes dos europeus?”, “Guerra, escravidão e tráfico Atlântico”, e tantos outros.

A seguir, apresentaremos informações relevantes sobre Alfredo Boulos Júnior.

De acordo com a coleção, o autor é “doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo”; “mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo”; “lecionou na rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares” e “é autor de coleções paradidáticas” (BOULOS JÚNIOR, 2017, p.1).

Todavia, visualizamos algumas incoerências: sua dissertação de mestrado não foi identificada, e não consta em seu lattes. Também, de acordo com o currículo, sua tese é intitulada “A África, os africanos e seus descendentes nos livros didáticos de 3ª e 4ª série dos

anos de 1969 a 2000”, ao passo que na biblioteca digital de teses e dissertações da PUC-SP<sup>69</sup> é intitulada “Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004”, tendo sido, aparentemente, defendida em 2008. Outra informação relevante é que no trabalho ao qual tivemos acesso através da biblioteca digital da PUC-SP não são especificados os integrantes de sua banca de defesa, estando em branco a página direcionada a esta informação. Por fim, destacamos que seu lattes está praticamente “em branco”, desprovido de publicações, com informações vagas e turvas, tendo sido atualizado pela última vez em 17/09/2004.

No Google tradicional não foram identificadas informações relevantes.

A seguir, apresentaremos a forma como a coleção História Sociedade & Cidadania foi avaliada pelos pareceristas no Guia de Avaliação do PNLD 2017 no que diz respeito à história dos negros no Brasil.<sup>70</sup>

Segue alguns trechos que destacam o olhar dos pareceristas:

A coleção apresenta um trabalho cuidadoso com a História da África, afrodescendentes e indígenas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.105).

Merecem destaque [no manual do professor] as orientações sobre as possibilidades de abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.107 - modificado).

A diversidade da sociedade brasileira é abordada de modo pertinente no conjunto da coleção. Ressalta-se que diferentes textos, principais e complementares, bem como ilustrações e atividades, combatem, principalmente, as desigualdades étnico-raciais, mas também são abordadas questões sociais e de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante e igualitária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.109).

O tratamento da História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas recebeu atenção especial na coleção. Todos os volumes trazem discussões capazes de favorecer o trabalho do professor na construção de uma sociedade brasileira mais tolerante, do ponto de vista de sua formação étnico-racial. A obra apresenta a participação dessas populações como agentes da história, dando visibilidade aos vários lugares ocupados pelos indígenas, africanos e afrodescendentes na sociedade, em diferentes temporalidades. O trabalho com os afrodescendentes não se limita à discussão sobre a escravidão, enfatiza resistências e lutas no passado e no presente, apresentando aspectos afirmativos da sua história e cultura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.109).

De acordo com os pareceristas, no que diz respeito à abordagem da história dos negros no Brasil, a coleção atende integralmente aos critérios de análise. A saber: “inscrição informativa e cronológica”; “densidade na orientação teórico-metodológica para o professor”;

<sup>69</sup> <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10698>

<sup>70</sup> Revisitar informações do Guia do PNLD 2017.

“promoção da educação para as relações étnico-raciais” e “visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo”.

#### 4.2 Estado, autores e livros didáticos de História: tensões entre racismo e antirracismo

A partir de agora, analisaremos os livros didáticos de História produzidos na editora Nova Geração em 2005, na editora Moderna em 2014, e na editora FTD em 2017. Interessamos examinar a construção da história dos negros no Brasil nas coleções Nova História Crítica (editora Nova Geração, 2005), Projeto Araribá História (editora Moderna, 2014) e História Sociedade e Cidadania (editora FTD, 2017); e o que tal construção tem a nos dizer sobre suas relações sociais geradoras.

Dentro da análise de conteúdo, utilizamos a técnica da análise temática (Bardin, 1977; Franco, 2005). Segundo Bardin,

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. (BARDIN, 1977, p.105).

Assim sendo, destacamos:

1. O tema corresponde ao “conteúdo” dos livros didáticos, portanto, à “fala do autor”. Serão selecionadas todas e quaisquer menções e referências feitas pelos autores à história dos negros no Brasil através da pergunta: *qual (quais) o (os) “lugar social” (“lugares sociais”) atribuído (atribuídos) aos negros no Brasil?*;
2. Os temas serão sistematizados e organizados em categorias iniciais a partir de seus elementos constituintes em comum. Depois, estas categorias iniciais serão agrupadas em categorias mais amplas, denominadas *molares* (Franco, 2005), de acordo com o referencial aqui adotado;
3. A *porcentagem de frequência individual das categorias iniciais*, em cada coleção, será calculada em função da quantidade de vezes que todas as referidas categorias aparecem e da quantidade de vezes que cada categoria inicial aparece. A *porcentagem de frequência individual das categorias molares*, em cada coleção, será calculada em função da quantidade de vezes que todas as categorias iniciais aparecem e da quantidade de vezes que as categorias iniciais correspondentes às categorias molares aparecem. E a *porcentagem de frequência total das categorias molares*, somando-se as três coleções, será calculada em função da quantidade de

vezes que todas as categorias iniciais aparecem e da quantidade de vezes que as categorias iniciais correspondentes às categorias molares aparecem.

4. Apesar de termos tido acesso ao manual do professor, nossa análise concentra-se exclusivamente no livro do aluno;
5. Nossa análise do livro do aluno concentra-se exclusivamente em “conteúdos” (conceitos e narrativas), portanto não estão inclusas nem imagens e nem atividades/exercícios. Para tanto, teríamos que recorrer a conceitos (como avaliação) que fogem das circunstâncias desta pesquisa.

#### 4.2.1 Nova História Crítica

**Quadro 1 – Autor, livro didático, editora e avaliação no PNLD 2005**

<b>Coleção/ Volume/ Editora/ Relevância</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Formação acadêmica do(s) autor(es)</b>	<b>Manual docente</b>	<b>Avaliação da história dos negros no Brasil pelos pareceristas do Guia do PNLD 2005</b>
Nova História Crítica/ 7ª série/ Editora Nova Geração/ Livro mais escolhido do PNLD 2005	Mário Furley Schmidt	Graduação em História não comprovada	Manual docente não acessado	Temática ausente no Guia do PNLD

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados analisados.

A seguir, as onze categorias iniciais emergentes:

- Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil<sup>71</sup>;
- Negro como escravizado e ex-escravizado<sup>72</sup>;
- Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados<sup>73</sup>;
- Conflitos entre abolicionistas e escravistas<sup>74</sup>;
- Negro em função social relevante<sup>75</sup>;
- Integração entre diferentes grupos étnicos<sup>76</sup>;
- Racismo no Brasil<sup>77</sup>;
- Contexto nacional caracterizado pela escravidão<sup>78</sup>;
- Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados<sup>79</sup>;
- Resquílios da escravização nos negros<sup>80</sup>;
- Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira<sup>81</sup>.

#### **Quadro 2 - Porcentagem de frequência individual das categorias iniciais**

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Porcentagem</b>
Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil	2,2%
Negro como escravizado e ex-escravizado	27,6%
Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados	10,1%
Conflitos entre abolicionistas e escravistas	16,9%

<sup>71</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a diversidade do continente africano e a valorização de seu patrimônio histórico e cultural no Brasil.

<sup>72</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro na condição de escravizado ou ex-escravizado.

<sup>73</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o protagonismo dos negros escravizados e ex-escravizados em contextos de levantes, protestos e formas diversas de manifestação.

<sup>74</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a polarização entre diferentes atores e os conflitos relacionados à abolição ou manutenção da escravidão no Brasil.

<sup>75</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro em posição social de destaque e influência.

<sup>76</sup> Toda e qualquer mensagem que narre relações harmônicas entre diferentes grupos étnicos no Brasil.

<sup>77</sup> Toda e qualquer mensagem que destaque a existência e narre situações de discriminação contra o negro no Brasil.

<sup>78</sup> Toda e qualquer mensagem que narre e descreva determinado contexto nacional a partir da ordem escravocrata (também de seu processo de desmantelamento).

<sup>79</sup> Toda e qualquer mensagem que narre abusos cometidos contra os negros escravizados e ex-escravizados.

<sup>80</sup> Toda e qualquer mensagem que narre uma situação danosa aos negros, entendida como reflexo da escravização, após a Abolição.

<sup>81</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o engajamento generalizado da sociedade nos conflitos pelo fim da escravidão.

Negro em função social relevante	1,1%
Integração entre diferentes grupos étnicos	2,2%
Racismo no Brasil	8,4%
Contexto nacional caracterizado pela escravidão	15,8%
Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados	4,5%
Resquícios da escravização nos negros	3,3%
Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira	7,2%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados analisados.

### Quadro 3 - Porcentagem de frequência individual das categorias molares

<b>Categorias molares</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA À ESCRAVIDÃO</b> - Negro como escravizado e ex-escravizado - Conflitos entre abolicionistas e escravistas - Contexto nacional caracterizado pela escravidão - Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados - Resquícios da escravização nos negros - Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira	75,7%
<b>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA À SUA PRODUÇÃO CULTURAL</b> - Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil - Negro em função social relevante - Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados	13,5%
<b>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA ÀS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS</b> - Integração entre diferentes grupos étnicos - Racismo no Brasil	10,6%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados analisados.

Os dados acima referem-se à coleção Nova História Crítica, de autoria de Mário Furley Schmidt - a mais escolhida pelas escolas em todo o Brasil através do PNLD 2005. Antes de dar início à análise, gostaríamos de retomar brevemente a polêmica envolvendo o

autor, eclodida em Setembro de 2007, a partir da publicação do texto do jornalista Ali Kamel. Nossa intenção aqui é fazer uma observação no sentido de reafirmar as críticas expostas pelo jornalista, e também por Reinaldo Azevedo nas oportunidades em que escreveu sobre o assunto. Tal reafirmação se mostrou necessária, em nosso entendimento, devido à presença de algumas questões, no mínimo, duvidosas, como narrativas instrumentalizadas, tendenciosas e muito pouco fundamentadas. A todo o momento o autor estabelece relações e faz afirmações que carecem de consistência teórica e visivelmente têm origem em opiniões e crenças individuais. Neste sentido, observa-se que há uma tentativa de conduzir o aluno a interpretações específicas e unilaterais sobre determinado contexto e fato em estudo; fato que está presente em todos os temas analisados.

Em sequência, damos início à análise que, como mencionado anteriormente, diferencia-se das demais por referir-se à coleção não normatizada pela política antirracista. Como é possível observar, considerando-se os conceitos e concepções mobilizados por Mário Furley Schmidt, concluímos que a história dos negros no Brasil na Nova História Crítica é predominantemente associada à escravidão (75,7%)<sup>82</sup>. Isto significa dizer que 75,7% da coleção relacionam os negros no Brasil à condição de sujeito escravizado e ex-escravizado. Simultaneamente, em frequência consideravelmente menor, os negros são posicionados enquanto “produtores culturais”, de modo que 13,5% de sua história no Brasil é relacionada a seus saberes e conhecimentos produzidos historicamente, às suas formas de *pensar o e estar no mundo*. E, por fim, em frequência ainda menor que as categorias acima, os negros são posicionados em um quadro mais amplo de relações sociais entre negros e brancos no Brasil, de modo que 10,6% os relacionam a fenômenos decorrentes de uma constituição étnica plural no Brasil, a exemplo do racismo.

Quando consideramos a mensagem que relaciona os negros à escravização, há um conjunto de elementos constituintes de tal mensagem que devem ser analisados separadamente. A saber: apesar de predominante a representação do negro exclusivamente como escravizado e objeto de relações, práticas e interesses mais amplos, descaracterizados, portanto, de quaisquer identidades que não seja a de “escravo” - seja enquanto trabalhador nas minas de ouro ou plantações de cana; seja enquanto alvo do interesse de grandes proprietários e traficantes; seja enquanto habitante de grandes fazendas; seja enquanto peça de trabalho relevante em uma ordem escravocrata; seja enquanto substrato de disputas políticas entre abolicionistas ou escravistas -, deve-se considerar perspectivas que, de alguma forma,

---

<sup>82</sup> Referente, obviamente, ao universo empírico delimitado.

questionam tal representação. Por exemplo, quando consideramos a frequências das categorias individualmente na coleção Nova História Crítica, 7,2% representam a relevância dos movimentos abolicionistas emergentes da sociedade enquanto agente fundamental no processo de Abolição. Também, deve-se considerar o tom de denúncia, quase sempre explícito e declarado, assumido por Schmidt ao passo que posiciona os negros escravizados enquanto vítimas de inúmeras formas de violência e maltrato (4,5%); e cujas heranças e resquícios da escravização são responsáveis por problemas vivenciados atualmente (3,3%).

No entanto, apesar destas distintas perspectivas, todas elas remetem a um lugar comum: a condição de escravizado ou ex-escravizado. Em direção contrária, está a mensagem que os constrói enquanto grupos cujos saberes e formas de pensar e agir no mundo influenciaram e/ou influenciam o Brasil historicamente de diferentes maneiras, ou seja, enquanto “produtores culturais”. Assim, os “saberes negros”, digamos, são mobilizadas enquanto formas válidas para se entender, discutir e explicar seu patrimônio cultural e suas experiências históricas. Quando pensamos individualmente as categorias que integram a mensagem do negro enquanto “produtor cultural”, há três abordagens: a primeira refere-se às contribuições variadas que africanos e afro-brasileiros proporcionaram à nação (2,2%), constituindo-a historicamente, abordando a diversidade cultural e geográfica que caracteriza o continente africano, e como tal diversidade chegou e impactou significativa e positivamente o Brasil. A segunda abordagem refere-se ao negro em função social relevante (1,1%), que destaca sua influência na literatura, valendo-se desta, por exemplo, para discutir temáticas como a discriminação racial; também sua influência na política e em outros cargos de relevância. A terceira abordagem refere-se aos negros na condição de protagonistas de levantes, insurreições e manifestações populares de motivos diversos (10,1%): combate à escravização, às condições de vida precárias, denúncias contra discriminação racial, etc. Também, nesta categoria são incluídas as menções à construção de quilombos e outras estratégias ligadas à resistência, às formas singulares de organização e existência dos negros<sup>83</sup>. Apesar de muito tímidas, as representações dos negros enquanto sujeitos de relevância e protagonismo intelectual e político no Brasil estão presentes.

E, por fim, há uma mensagem que posiciona os negros enquanto parte integrante de um quadro de relações sociais mais amplas no Brasil entre negros e brancos. Apenas 2,2% deste quadro é pensado em termos de interações harmônicas e ausentes de conflitos,

---

<sup>83</sup> Na coleção há apenas menções superficiais aos quilombos. Não há discussões mais aprofundadas sobre sua historicidade, constituições e transformações, relevância política e cultural, etc.

retomando a narrativa de democracia racial e seu racismo intrínseco. Esta porcentagem reflete mensagens que concebem a existência de uma cultura ou identidade nacional, à qual brancos e negros integram igualmente. Em determinada passagem, há inclusive a referência a um “jeito brasileiro” de pensar e agir. Por outro lado, 8,4% desta interação é pensada em termos de conflitos, enquanto geradora de fenômenos como a discriminação racial que atingem o negro até os dias de hoje, como o autor faz questão de enaltecer. Nestes termos, considerando-se a mensagem relacionada ao negro enquanto peça integrante das relações étnicas no Brasil, predomina uma narrativa de crítica e denúncia às diversas manifestações de racismo no Brasil em detrimento de uma ideia de democracia racial.

A seguir, aliaremos os dados acima apresentados às questões conceituais orientadores desta pesquisa.

Considerando-se, como demonstramos, que 75,7% da coleção Nova História Crítica refere-se a conceitos que relacionam os negros à condição de escravizado, verifica-se a quase anulação de “saberes negros” como perspectiva construtora do patrimônio histórico e cultural africano e afro-brasileiro, considerando-se experiências e processos mais amplos nos quais se inserem histórica e socialmente no Brasil; ao passo que, automaticamente, há o reforço e consolidação do referido patrimônio em “lugares” de dominação produzidos pela modernidade ocidental, nos termos de Lander (2005) e Santos (2007). Seria inverídico, todavia, afirmar que os “saberes negros” se encontram ausentes, pois representam, como dito, 13,5% de sua história no Brasil na coleção. No entanto, esta ínfima porcentagem demonstra como os referidos saberes são colocados de lado em detrimento de uma narrativa eurocêntrica, tornada universal ao passo que os negros são construídos enquanto objeto de processos históricos e sociais fundamentalmente ligados à história europeia. Assim, as concepções de história, civilização, tempo e desenvolvimento são construídas enquanto fenômenos exclusivamente europeus, ao passo que a história dos negros (em termos de suas experiências como geradoras de formas singulares de existência) é tornada inexistente pois é incorporada como elemento constituinte da história dos europeus no Brasil. Deste modo, apesar de Schmidt incorporar à narrativa da coleção a produção cultural dos negros e discussões referentes ao racismo, estes elementos são pensados a partir de um referencial predominante que os constrói enquanto sujeito dominado, à luz de uma concepção de mundo europeia.

Neste momento, não podemos aliar a mensagem sociológica sobre a história dos negros no Brasil veiculada por Schmidt na editora Nova Geração, em 2005, à recontextualização dos princípios antirracistas veiculados pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Afinal, como já mencionado, a Nova História Crítica não fora normatizada pela política. Isto implica em duas observações:

1. A geração da coleção não pode ser visualizada à luz das relações sociais entre Estado – Schmidt.
2. Como consequência do item 1, não podemos inferir sobre a questão da autonomia de Schmidt, enquanto trabalhador da editora Nova Geração, em relação ao Estado, em relação à orientação ideológica empregada na coleção.

Desta forma, seguimos com argumentos e indagações que julgamos relevantes.

O fato de 75,7% da coleção Nova História Crítica referir-se a conceitos que relacionam os negros à condição de escravizado nos garante a conclusão de que a coleção se apresenta como território por onde o racismo opera em direção às escolas que a utilizaram, pois constitui-se fundamentalmente em construção eurocêntrica que naturaliza o negro na condição de grupo dominado e inferior (Guimarães, 1999, 2012; Lander, 2005; Santos, 2007). Isto implica a geração na editora Nova Geração, em 2005, de práticas sociais que distribuem o racismo como princípio dominante. Assim, questionamo-nos sobre os “impulsos” de sua orientação ideológica: o que a coleção Nova História Crítica tem a nos dizer sobre Mário Furley Schmidt? O que o conhecimento escolar gerado tem a nos dizer sobre seu autor? Quais os motivos que o levaram a produzir um livro que se constitui como território por onde o racismo opera? A coleção, na condição de construção eurocêntrica, sugere algo enquanto texto que está sob o poder de comercialização da editora Nova Geração? A coleção sugere algo sobre as relações sociais entre negros e brancos no âmbito editorial e fora dele? Como pensar a conexão entre as relações sociais de desigualdade entre negros e brancos no Brasil e as “realizações discursivas” na editora Nova Geração?

Nesta esteira, faz-se necessário lançar algumas indagações sobre as trajetórias pessoal, familiar, escolar e acadêmica de Schmidt, discutindo-se como as relações sociais nutridas nestes espaços de socialização que o formam individualmente poderiam ter sido responsáveis pela reprodução do racismo enquanto princípio que se manifesta na linguagem da coleção. Os dados levantados apontam para uma graduação não comprovada em História. Poderíamos, assim, pensar que a coleção Nova História Crítica enquanto território por onde o racismo é veiculado é resultado da ausência de contato de Schmidt com o discurso científico da História e/ou da Educação a nível superior? A universidade cursada ou não pelo autor teria atuado no sentido de gerar fricções na distribuição do racismo através da coleção? Haveria diferença se

Schmidt fosse autor especialista em relações raciais na educação, considerando-se, em tese, algo como um ímpeto para gerar um texto didático com específica atenção à história dos negros no Brasil? É possível estabelecer uma relação direta entre racismo e ausência de formação superior?

Para finalizar, gostaríamos de formular um breve comentário: o que vimos discutindo até o presente momento refere-se exclusivamente à construção da mensagem sociológica sobre a história dos negros no Brasil por Schmidt na coleção Nova História Crítica. Assim, todas as afirmações que vimos fazendo sobre o racismo como princípio que opera pela coleção não podem, de forma alguma, serem estendidas ao âmbito do “chão da escola”, onde a coleção é recontextualizada à luz das relações sociais ali gestadas: Schmidt – professor, professor – alunos, alunos – alunos.

#### 4.2.2 Projeto Araribá História

**Quadro 4 – Autores, livro didático, editora e avaliação no PNLD 2014**

<b>Coleção/ Volume/ Editora/ Relevância</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Formação acadêmica do(s) autor(es)</b>	<b>Manual docente</b>	<b>Avaliação da história dos negros no Brasil pelos pareceristas do Guia do PNLD 2014</b>
Projeto Araribá História/ 8º ano/ Editora Moderna/ Segundo livro mais escolhido pelas escolas brasileiras no PNLD 2014	Obra produzida coletivamente	Graduados em História; mestres em Educação ou História	Manual docente sem bibliografia/orientações específicas ao professor sobre abordagens da história dos negros no Brasil	Temática presente (+) no Guia do PNLD

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados analisados.

A presença do “+” significa que a coleção, apesar de ter sido bem avaliada, atendeu apenas parcialmente o esperado pelos pareceristas do Guia do PNL D 2014.

A seguir, as dezessete categorias iniciais emergentes:

África como extensão de relações e interesses políticos e econômicos no Brasil<sup>84</sup>;

Negro como escravizado e ex-escravizado<sup>85</sup>;

Negro em situação social desfavorecida<sup>86</sup>;

Contexto nacional caracterizado pela escravidão<sup>87</sup>;

Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados<sup>88</sup>;

Conflitos entre abolicionistas e escravistas<sup>89</sup>;

Resquícios da escravização nos negros<sup>90</sup>;

Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira<sup>91</sup>;

Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil<sup>92</sup>.

Integração entre diferentes grupos étnicos<sup>93</sup>;

Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos<sup>94</sup>;

Racismo no Brasil<sup>95</sup>;

Ações do Estado voltadas ao combate do racismo<sup>96</sup>.

Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil<sup>97</sup>;

Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados<sup>98</sup>;

---

<sup>84</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o continente africano enquanto objeto/alvo de interesses e relações políticas e econômicas gestados no Brasil.

<sup>85</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro na condição de escravizado e ex-escravizado.

<sup>86</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro livre, após a Abolição, em contexto de marginalização.

<sup>87</sup> Toda e qualquer mensagem que narre e descreva determinado contexto nacional a partir da ordem escravocrata (também de seu processo de desmantelamento).

<sup>88</sup> Toda e qualquer mensagem que narre abusos cometidos contra os negros escravizados e ex-escravizados.

<sup>89</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a polarização entre diferentes atores e os conflitos relacionados à abolição ou manutenção da escravidão no Brasil.

<sup>90</sup> Toda e qualquer mensagem que narre uma situação danosa aos negros, entendida como reflexo da escravização, após a Abolição.

<sup>91</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o engajamento generalizado da sociedade nos conflitos pelo fim da escravidão.

<sup>92</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a relevância do tráfico de escravos no cenário internacional e seus impactos no Brasil.

<sup>93</sup> Toda e qualquer mensagem que narre relações harmônicas entre diferentes grupos étnicos no Brasil.

<sup>94</sup> Toda e qualquer mensagem que narre um cenário de disparidade social fundado nas relações sociais entre negros e brancos no Brasil.

<sup>95</sup> Toda e qualquer mensagem que destaque a existência e narre situações de discriminação contra o negro no Brasil.

<sup>96</sup> Toda e qualquer mensagem que narre as relações sociais entre negros e brancos no Brasil enquanto objeto de iniciativas do Estado (ações afirmativas).

<sup>97</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a diversidade do continente africano e a valorização de seu patrimônio histórico e cultural no Brasil.

Negro em função social relevante<sup>99</sup>;

Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros<sup>100</sup>.

**Quadro 5 – Porcentagem de frequência individual das categorias iniciais**

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Porcentagem</b>
África como extensão de relações e interesses políticos e econômicos no Brasil	6,5%
Negro como escravizado e ex-escravizado	24,2%
Negro em situação social desfavorecida	0,9%
Contexto nacional caracterizado pela escravidão	17,7%
Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados	7,4%
Conflitos entre abolicionistas e escravistas	7,4%
Resquícios da escravização nos negros	1,8%
Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira	4,6%
Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil	1,8%
Integração entre diferentes grupos étnicos	1,8%
Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos	1,8%
Racismo no Brasil	2,8%
Ações do Estado voltadas ao combate do racismo	1,8%
Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil	4,6%
Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados	9,3%

<sup>98</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o protagonismo dos negros escravizados e ex-escravizados em contextos de levantes, protestos e formas diversas de manifestação.

<sup>99</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro em posição social de destaque e influência.

<sup>100</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro como descendente de quilombola e perpetuador de tradições e saberes ancestrais dos africanos e afro-brasileiros.

Negro em função social relevante	3,7%
Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros	0,9%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados analisados.

#### **Quadro 6 – Porcentagem de frequência individual das categorias molares**

<b>Categorias molares</b>	<b>Porcentagem</b>
<p>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA A POSIÇÕES DE INFERIORIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- África como extensão das relações e interesses políticos e econômicos no Brasil</li> <li>- Negro como escravizado e ex-escravizado</li> <li>- Negro em situação social desfavorecida</li> <li>- Contexto nacional caracterizado pela escravidão</li> <li>- Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados</li> <li>- Conflitos entre abolicionistas e escravistas</li> <li>- Resquícios da escravização nos negros</li> <li>- Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira</li> <li>- Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência na sociedade brasileira</li> </ul>	72,8%
<p>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA ÀS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração entre diferentes grupos étnicos</li> <li>- Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos</li> <li>- Racismo no Brasil</li> <li>- Ações do Estado voltadas ao combate do racismo</li> </ul>	8,4%
<p>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA À SUA PRODUÇÃO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil</li> <li>- Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados</li> </ul>	18,6%

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Negro em função social relevante</li> <li>- Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros</li> </ul>	
--	--

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados analisados.

Neste momento, daremos início à análise do Projeto Araribá História, produzida coletivamente na editora Moderna, tendo sido a segunda coleção mais escolhida pelas escolas em todo o Brasil através do PNLD 2014. A partir dos dados acima apresentados, considerando-se os conceitos e concepções mobilizados pelos autores responsáveis, concluímos que a história dos negros no Brasil no Projeto Araribá História é predominantemente associada a posições de inferioridade (72,8%). Isto significa dizer que 72,8% da coleção relacionam os negros no Brasil à condição de escravizado e marginalizado. Simultaneamente, em frequência consideravelmente menor, os negros são posicionados enquanto “produtores culturais”, de modo que 18,6% de sua história do Brasil é relacionada a seus saberes e conhecimento gerados historicamente, às suas formas de existir no mundo. E, por fim, em frequência ainda menor que as categorias acima, os negros são posicionados em um quadro mais amplo de relações sociais entre negros e brancos no Brasil, de modo que 8,4% da coleção os relacionam a fenômenos decorrentes de uma constituição étnica plural no Brasil, como racismo e a formulação pelo Estado de ações afirmativas direcionadas aos negros.

Quando consideramos a mensagem que relaciona os negros a posições de inferioridade (72,8%), há um conjunto de elementos constituintes de tal mensagem que devem ser analisados separadamente. Tais elementos/categorias podem ser reunidos em dois grupos. Um destes reflete a construção dos negros como escravizados, pobres ou marginalizados, como objeto de relações, práticas e interesses mais amplos ligados às questões políticas e econômicas na ordem escravocrata brasileira, e refere-se à África como alvo e reduto de interesses políticos e econômicos ligados à escravidão no Brasil. A exemplo: “negro como escravizado e ex-escravizado” (24,2%), “contexto nacional caracterizado pela escravidão” (17,7%), “conflitos entre abolicionistas e escravistas” (7,4%), “contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência na sociedade brasileira” (1,8%), “África como extensão das relações e interesses políticos e econômicos no Brasil” (6,5%), e “negro em situação social desfavorecida” (0,9%). O segundo grupo refere-se aos elementos que de alguma forma questionam a construção acima mencionada. Trata-se de categorias que denunciam a escravidão e seus impactos nos negros historicamente no Brasil. A exemplo:

“violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados” (7,4%), “resquícios da escravização dos negros” (1,8%), e “participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira” (4,6%). No entanto, apesar de distintos, os referidos grupos de mensagem relacionam o patrimônio histórico e cultural dos negros no Brasil a lugares de dominação e inferioridade, descaracterizando-os de seus pertencimentos identitários.

Em direção oposta, situa-se a mensagem que constrói os negros como produtores de uma cultura própria (18,6%). Neste sentido, trata-se de pensar, de uma forma geral, como são construídos enquanto grupo cujos saberes, experiências e valores possuem relevância na construção da nação brasileira. Igualmente, as categorias/elementos que a constituem (mensagem) devem ser analisadas individualmente. Na coleção, a valorização de particularidades culturais do negro no Brasil (4,6%) expõe a riqueza e a influência das tradições e costumes trazidos da África; destaca a diversidade constituinte do continente africano e os impactos de tal diversidade na constituição étnica do Brasil. No que diz respeito ao negro em função social relevante (3,7%), a coleção não apresenta uma diversidade de perspectivas relevante. Não se observa, por exemplo, o negro na condição de político, funcionário público, intelectual, jornalista, romancista, etc. Somente na condição de figura com um passado de pobreza e dificuldades, e que enriqueceu, tornando-se respeitado. No entanto, apesar da escassez de uma diversidade de abordagens, deve-se destacar os 3,7% da coleção que o constroem em posições de relevância social. No que diz respeito aos negros na condição de protagonistas de levantes, manifestações e insurreições (9,3%), considera-se como os autores da coleção os constroem enquanto protagonistas que - à luz de técnicas e mobilizações ensejados pelas suas próprias experiências e saberes - posicionam-se diante de violações e precariedades às quais eram submetidos. E, por fim, as referências aos descendentes de quilombolas no Brasil atualmente (0,9%), devem ser pensadas como sofisticação, considerando-se a coleção de 2005, da construção dos negros enquanto portadores de saberes e valores culturalmente relevantes, tanto antigamente quanto nos dias atuais. Neste momento, para encerrar a mensagem que vimos apresentando, destacamos que a coleção relaciona o patrimônio histórico e cultural dos negros no Brasil a seus saberes e experiências ensejados historicamente, na direção de afirmar suas caracterizações e filiações identitárias.

E, por fim, há uma mensagem que posiciona os negros como parte integrante de um quadro de relações sociais mais amplas no Brasil entre negros e brancos. Na mesma direção das mensagens anteriores, esta será analisada individualmente em função de suas categorias constituintes, e também podem ser reunidas em dois grupos distintos. O primeiro deles reflete

a construção das relações sociais entre negros e brancos no Brasil à luz de interações harmônicas e ausentes de conflitos (1,8%), retomando a narrativa de democracia racial brasileira e seu racismo intrínseco. No entanto, esta perspectiva manifesta-se de forma tímida e pouco elaborada. O segundo grupo, que reúne perspectivas mais explícitas e densas, reflete a construção das relações sociais entre negros e brancos no Brasil à luz de conflitos e tensões. A exemplo do racismo no Brasil (2,8%), que narra explicitamente como os negros são vítimas de práticas e concepções danosas, e dialoga com o leitor da coleção de modo a levá-lo à reflexão sobre as manifestações destas práticas atualmente. Outro exemplo é o destaque a diferentes posições de poder fundadas pelas desigualdades sociais entre negros e brancos (1,8%), através do qual determinados contextos e fatos históricos são narrados enquanto consequência direta de tais relações desiguais. E, por fim, o último exemplo refere-se à discussão referente à necessidade e viabilidade de políticas afirmativas no Brasil atualmente (1,8%), conduzindo os leitores às reflexões acerca das cotas raciais e da própria Lei 10.639/03. Neste sentido, os negros são construídos enquanto objeto de ações institucionais de reparação, o que conduz a uma ideia diametralmente oposta à de democracia racial, predominando uma narrativa que expõe as mazelas do racismo em detrimento de uma que constrói o Brasil enquanto uma democracia racial.

A seguir, aliaremos os dados acima apresentados às questões conceptuais orientadores desta pesquisa.

Considerando-se, como demonstramos, que 72,8% da coleção Projeto Araribá História refere-se a conceitos e concepções que relacionam os negros a posições de inferioridade, verifica-se, igualmente à coleção Nova História Crítica, a quase anulação de “saberes negros no Brasil” como perspectiva construtora do patrimônio histórico e cultural africano e afro-brasileiro, considerando-se experiências e processos mais amplos nos quais se inserem histórica e socialmente no Brasil; ao passo que, conseqüentemente, há o reforço e consolidação dos negros em “lugares” de dominação produzidos pela modernidade ocidental, nos termos de Lander (2005) e Santos (2007). Seria inverídico, todavia, afirmar que tais “saberes” estão ausentes, pois representam 18,6% da coleção de 2014; no entanto, devemos pensar como, apesar de presentes, são pensados no interior de uma narrativa cujo referencial de história, de tempo (organização da temporalidade), de espaço, de “ser” e de “pensar” é fundamentalmente europeu; narrativa esta, portanto, que é universalizada ao passo que não coexiste com outras. Desta forma, os negros são construídos enquanto objeto de processos históricos e sociais europeus, de modo que os primeiros são incorporados como parte integrante/elemento constituinte dos segundos. Assim, tudo que se refere à sua história no

Brasil, mesmo sua produção cultural, é pensado no interior deste referencial europeu fundador.

Assim, concluímos que a mensagem sociológica sobre a história dos negros no Brasil veiculada pelos autores na editora Moderna, em 2014, se apresenta como território por onde o racismo opera, visto que se constitui fundamentalmente em construção eurocêntrica que naturaliza o negro na condição de grupo marginalizado (Guimarães, 1999, 2012; Lander, 2005; Santos, 2007). Assim, trata-se de pensar a geração de práticas sociais/realizações discursivas nos referidos ano e editora que distribuem o racismo como princípio dominante. Neste mesmo sentido, afirmamos que a referida mensagem sociológica não coaduna com os princípios antirracistas veiculados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Isto significa fundamentalmente a confirmação da hipótese da qual partimos (Bernstein, 1996): a existência de uma forte classificação e um fraco enquadramento nas relações sociais de comunicação entre Estado – autores. Neste sentido, há argumentos que devem ser formulados:

1. Quando pensamos nas “disputas” de poder entre Estado e autores (na editora Moderna em 2014) pela determinação do currículo a ser direcionado às escolas, são os segundos que, apesar de dotados de estatuto social menos elevado que o primeiro, detiveram o controle social da comunicação;
2. A partir do item 1, entendemos que os autores exerceram muito mais influência sobre o conhecimento formal destinado às escolas do que diretrizes curriculares oficiais produzidos no Estado;
3. O controle social da comunicação indica que os autores desfrutaram de autonomia, em relação ao Estado, para produzir (ideologicamente) o Projeto Araribá História;
4. A política antirracista obteve impactos nulos na produção de livros didáticos de História na editora Moderna, em 2014;
5. Se os autores detêm o controle social da comunicação, desfrutando de autonomia para produzir ideologicamente a coleção, e esta é analisada aqui como realização discursiva que distribui o racismo como princípio dominante, concluímos que o racismo se apresenta como princípio de controle social da linguagem na construção do discurso pedagógico no campo editorial, particularmente na editora Moderna, em 2014;
6. Em tom de conclusão do item acima (5), entendemos que o racismo, enquanto princípio de controle social da linguagem, é distribuído pela coleção Projeto

Araribá História às escolas que a utilizaram; tendo sido o Estado incapaz de gerar fricções e tensões neste sistema de distribuição.

Agora, se os autores, em relação ao Estado, desfrutam de autonomia na geração do Projeto Araribá História e se sua orientação ideológica deve ser analisada como uma função do campo em que estão localizados (Bernstein, 1996), o que a mensagem sociológica veiculada na coleção tem a nos dizer sobre a constituição do campo de controle simbólico no Brasil, e sobre o lugar ocupado pelos autores e editoras nele? De onde vêm os “impulsos” que constituíram a realização discursiva analisada? O que o Projeto Araribá tem a nos dizer sobre a editora Moderna enquanto agência no campo de produção que tem funções de controle simbólico? O que tem a nos dizer sobre a influência da editora na ação ideológica dos autores? Sobre a coleção enquanto texto que está sob o poder de comercialização da editora? A coleção é resultado dos autores enquanto indivíduos (de suas trajetórias e concepções de mundo) ou resultado de constrangimentos direcionados a eles, como agentes de classe de controle simbólico? Como estes referidos constrangimentos podem ser visualizados à luz do capital pedagógico adquirido pelo autor de livros didáticos como agente no campo editorial (Bernstein, 1996, p.192)? O que a coleção tem a nos dizer sobre as relações sociais de desigualdade entre negros e brancos no Brasil e seus reflexos no trabalho em editoras? A coleção teria relação com a disparidade de acesso a bens materiais e simbólicos entre negros e brancos no Brasil; ou seja, teria relação com a ausência de indivíduos negros nos cargos pedagógicos da editora?

A coleção se apresenta como construção eurocêntrica pelo fato de os autores não terem dado a devida atenção à temática da história dos negros no Brasil, ou é algo independente de suas ações individuais? Seria diferente se fossem especialistas em relações raciais na educação? Ou devemos entender que há uma linguagem universal, que os transcende enquanto indivíduos, e que deve ser adquirida pelos mesmos – queiram ou não - em sua condição de agentes de classe de controle simbólico, cujo trabalho é produzir textos didáticos nas editoras para serem comercializados? Linguagem que refletiria um capital pedagógico adquirido pelos autores, independentemente de sua formação acadêmica ou concepções individuais. Se o Projeto Araribá História fosse visualizado como território de combate à reprodução do racismo, entenderíamos que os princípios antirracistas da política foram reproduzidos na coleção, tendo o Estado exercido, portanto, o controle social da comunicação. Isto nos direcionaria à existência de um enquadramento forte nas relações entre Estado – autores, de modo que os segundos não seriam providos de autonomia na produção de

livros didáticos de História. Nestas condições, não haveria dúvidas referentes aos “porquês” da orientação ideológica dos autores, afinal seria possível concluir que o trabalho de controle simbólico nas editoras no Brasil se encontraria sob influência significativa e controle social do Estado, de modo que a mensagem sociológica das coleções reproduziria princípios oficiais. No entanto, os dados nos apontam um quadro em que aos autores é garantida a autonomia para o referido trabalho, e isto fatalmente nos impõe a necessidade do questionamento sobre os “porquês” da mensagem sociológica veiculada.

Considerando-se que a obra foi produzida coletivamente, as indagações acima tornam-se ainda mais complexas, porque se trata de diferentes autores, portanto diferentes pessoas, diferentes formações e diferentes trajetórias.

Na direção da finalização, apresentaremos dois esquemas ilustrativos que recuperam de forma simplificada o que vimos apresentando.

#### DISCURSO DA POLÍTICA ANTIRRACISTA (1950 – 2014)

- (1) Contexto de influência: conceitos e concepções tornados legítimos no PL n. 259/99 e transformado na Lei Federal 10.639/03 = princípios de combate à reprodução do racismo.
- (2) Contexto de produção do texto: recontextualização da Lei 10.639/03 através do texto curricular de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e através do Edital do PNL D 2014 = princípios de combate à reprodução do racismo
- (3) Contexto das práticas: recontextualização do texto curricular de 2004 e do edital do PNL D de 2014 através da produção da coleção Projeto Araribá História, editora Moderna, em 2014 = princípios que reproduzem o racismo.
- (4) Contexto das práticas: recontextualização da coleção Projeto Araribá História através dos professores e alunos que a utilizaram = não podemos afirmar.

#### **Construção do discurso pedagógico (Estado – autores):**

**PL n. 259/99 / Lei 10.639/03** (Movimentos sociais negros, universidades, Senado, Câmara dos Deputados e Palácio do Planalto = princípios de combate à reprodução do racismo.

(recontextualização no CRO)

**DCNERER + Resolução DCNERER + Plano Nacional de Implementação DCNERER + Edital PNLD 2014** (Ministério da Educação = princípios de combate à reprodução do racismo)

(recontextualização no CRP)

**Coleção Nova História Crítica 2005 – não normatizada pelos princípios de combate à reprodução do racismo** (Mário Furley Schmidt, editora Nova Geração = princípios que reproduzem o racismo)

(recontextualização no CRP)

**Coleção Projeto Araribá História 2014 – normatizada pelos princípios de combate à reprodução do racismo** (Autoria coletiva, editora Moderna = princípios que reproduzem o racismo)

**Fonte:** Adaptado de Botelho, Borges e Moraes (2002).

Para finalizar, gostaríamos de formular um breve comentário: o que vimos discutindo até o presente momento refere-se exclusivamente à construção da mensagem sociológica sobre a história dos negros no Brasil pelos autores da coleção Projeto Araribá História. Assim, todas as afirmações que vimos fazendo sobre o racismo como princípio que opera pela coleção não podem, de forma alguma, serem estendidas ao âmbito do “chão da escola”, onde a coleção é recontextualizada à luz das relações sociais ali gestadas: Autores – professor, professor – alunos, alunos – alunos.

#### 4.2.3 História Sociedade & Cidadania

**Quadro 7 – Autor, livro didático, editora e avaliação no PNLD 2017**

Coleção/ Volume/ Editora/ Relevância	Autor(es)	Formação acadêmica do(s) autor(es)	Manual docente	Avaliação da história dos negros no Brasil pelos pareceristas do Guia do PNLD 2017

História & Cidadania/ 8º ano/ Editora FTD/ Livro mais escolhido pelas escolas brasileiras no PNLD 2017	Alfredo Boulos Júnior	Graduado e mestre em História; doutor em Educação (pesquisa em relações raciais na educação)	Manual docente com bibliografia/orientações específicas ao professor sobre abordagens da história dos negros no Brasil	Temática presente (++) no Guia do PNLD
---	-----------------------	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados estudados.

A presença do “++” significa que a coleção atendeu integralmente o esperado pelos pareceristas do Guia do PNLD 2017.

A seguir, as vinte e duas categorias emergentes:

Descaracterização identitária do negro escravizado<sup>101</sup>;

Escravidão na África como extensão do contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil<sup>102</sup>;

Negro como escravizado e ex-escravizado<sup>103</sup>;

África como extensão de relações e interesses políticos e econômicos no Brasil<sup>104</sup>;

Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados<sup>105</sup>;

Contexto nacional caracterizado pela escravidão<sup>106</sup>;

Negro em situação social desfavorecida<sup>107</sup>;

Conflitos entre abolicionistas e escravistas<sup>108</sup>;

Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira<sup>109</sup>;

<sup>101</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a dissolução de identidades constituintes do negro africano quando este é escravizado.

<sup>102</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a instituição da escravidão em sociedades tradicionais africanas e sua influência no tráfico Atlântico e seus impactos no Brasil.

<sup>103</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro na condição de escravizado e ex-escravizado.

<sup>104</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o continente africano enquanto objeto/alvo de interesses e relações políticas e econômicas gestados no Brasil.

<sup>105</sup> Toda e qualquer mensagem que narre abusos cometidos contra os negros escravizados e ex-escravizados.

<sup>106</sup> Toda e qualquer mensagem que narre e descreva determinado contexto nacional a partir da ordem escravocrata (também de seu processo de desmantelamento).

<sup>107</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro livre, após a Abolição, em contexto de marginalização.

<sup>108</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a polarização entre diferentes atores e os conflitos relacionados à abolição ou manutenção da escravidão no Brasil.

Resquícios da escravização nos negros<sup>110</sup>;  
 Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil<sup>111</sup>;  
 Integração entre diferentes grupos étnicos<sup>112</sup>;  
 Racismo no Brasil<sup>113</sup>;  
 Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos<sup>114</sup>;  
 Negro em função social relevante<sup>115</sup>;  
 Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros<sup>116</sup>;  
 Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil<sup>117</sup>;  
 Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados<sup>118</sup>;  
 Resistência dos escravizados e ex-escravizados como produtora de saberes negros no Brasil<sup>119</sup>;  
 “Movimento negro” como elemento de combate ao racismo no Brasil<sup>120</sup>;  
 Negro como protagonista do movimento abolicionista<sup>121</sup>;  
 Relevância de tradições e saberes ancestrais negros no Brasil atualmente<sup>122</sup>.

---

<sup>109</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o engajamento generalizado da sociedade nos conflitos pelo fim da escravidão.

<sup>110</sup> Toda e qualquer mensagem que narre uma situação danosa aos negros, entendida como reflexo da escravização, após a Abolição.

<sup>111</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a relevância do tráfico de escravos no cenário internacional e seus impactos no Brasil.

<sup>112</sup> Toda e qualquer mensagem que narre relações harmônicas entre diferentes grupos étnicos no Brasil.

<sup>113</sup> Toda e qualquer mensagem que destaque a existência e narre situações de discriminação contra o negro no Brasil.

<sup>114</sup> Toda e qualquer mensagem que narre um cenário de disparidade social fundado nas relações sociais entre negros e brancos no Brasil.

<sup>115</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro em posição social de destaque e influência.

<sup>116</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o negro como descendente de quilombola e perpetuador de tradições e saberes ancestrais dos africanos e afro-brasileiros.

<sup>117</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a diversidade do continente africano e a valorização de seu patrimônio histórico e cultural no Brasil.

<sup>118</sup> Toda e qualquer mensagem que narre o protagonismo dos negros escravizados e ex-escravizados em contextos de levantes, protestos e formas diversas de manifestação.

<sup>119</sup> Toda e qualquer mensagem que narre as diferentes formas de pensar e agir produzidas pelas experiências dos negros escravizados e ex-escravizados enquanto grupos resistentes.

<sup>120</sup> Toda e qualquer mensagem que narre tipos de agrupamentos e associações negros em contextos de manifestação contra o racismo no Brasil.

<sup>121</sup> Toda e qualquer mensagem que narre os negros enquanto protagonistas do movimento abolicionista para o fim da escravidão.

<sup>122</sup> Toda e qualquer mensagem que narre a influência e relevância de tradições e saberes tradicionais negros nas formas de pensar, agir e existir no Brasil atual.

**Quadro 8 – Porcentagem de frequência individual das categorias iniciais**

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Porcentagem</b>
Descaracterização identitária do negro escravizado	2,1%
Escravidão na África como extensão do contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil	0,7%
Negro como escravizado e ex-escravizado	12%
África como extensão de relações e interesses políticos e econômicos no Brasil	2,8%
Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados	7,8%
Contexto nacional caracterizado pela escravidão	9,2%
Negro em situação social desfavorecida	2,1%
Conflitos entre abolicionistas e escravistas	4,9%
Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira	4,2%
Resquícios da escravização nos negros	2,8%
Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil	1,4%
Integração entre diferentes grupos étnicos	1,4%
Racismo no Brasil	7,8%
Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos	1,4%
Negro em função social relevante	3,5%
Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros	0,7%
Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil	4,9%
Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados	14,1%

Resistência dos escravizados e ex-escravizados como produtora de saberes negros no Brasil	6,3%
“Movimento negro” como elemento de combate ao racismo no Brasil	1,4%
Negro como protagonista do movimento abolicionista	2,8%
Relevância de tradições e saberes ancestrais negros no Brasil atualmente	4,9%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados estudados.

### Quadro 9 – Porcentagem de frequência individual das categorias molares

<b>Categorias molares</b>	<b>Porcentagem</b>
<p>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA A POSIÇÕES DE INFERIORIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descaracterização identitária do negro escravizado</li> <li>- Escravidão na África como extensão do contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil</li> <li>- Negro como escravizado e ex-escravizado</li> <li>- África como extensão de relações e interesses políticos e econômicos no Brasil</li> <li>- Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados</li> <li>- Contexto nacional caracterizado pela escravidão</li> <li>- Negro em situação social desfavorecida</li> <li>- Conflitos entre abolicionistas e escravistas</li> <li>- Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira</li> <li>- Resquícios da escravização nos negros</li> </ul>	50,3%

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil</li> </ul>	
<p>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA ÀS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração entre diferentes grupos étnicos</li> <li>- Racismo no Brasil</li> <li>- Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos</li> </ul>	10,6%
<p>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA À SUA PRODUÇÃO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negro em função social relevante</li> <li>- Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros</li> <li>- Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil</li> <li>- Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados</li> <li>- Resistência dos escravizados e ex-escravizados como produtora de saberes negros no Brasil</li> <li>- “Movimento negro” como elemento de combate ao racismo no Brasil</li> <li>- Negro como protagonista do movimento abolicionista</li> <li>- Relevância de tradições e saberes ancestrais negros no Brasil atualmente</li> </ul>	39%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados estudados.

Antes de dar início à análise, gostaríamos de formular alguns apontamentos que julgamos necessários, independentemente dos resultados a serem apresentados:

1. Os conceitos historiográficos são devidamente referenciados;

2. As discussões são devidamente formuladas, permitindo aos alunos acesso a diferentes perspectivas sobre um mesmo fato;
3. O autor objetiva o diálogo entre diferentes disciplinas presentes no currículo: História, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Artes.
4. Conforme apontam os pareceristas do PNLD 2017, há por parte do autor uma *tentativa* visível de trazer um olhar “cuidadoso” sobre a história dos negros no Brasil<sup>123</sup>.

A coleção História Sociedade e Cidadania foi a mais escolhida no PNLD 2017, tendo sido produzida na editora FTD. A partir dos dados sistematizados no quadro acima, considerando-se os conceitos e concepções mobilizados por Alfredo Boulos Júnior, concluímos que a história dos negros no Brasil na coleção, apesar de demonstrar porcentagens bastante divergentes das coleções de 2005 e 2014, ainda se mantém predominantemente associada a posições de inferioridade (50,3%). Isto significa dizer que 50,3% da coleção relacionam os negros ao “dominado”, em contextos de escravização, marginalização e pobreza. Simultaneamente, em frequência muito próxima, os negros são posicionados enquanto produtores culturais, de modo que 39% de sua história no Brasil na coleção é apresentada à luz das formas singulares de “pensar” e “agir” gestadas a partir de suas experiências e tradições no Brasil, em sua estreita relação com o continente africano. Ou seja, estes 39% são responsáveis por “explicar” a história dos negros no interior da nação brasileira a partir de seus “saberes”. E, por fim, em frequência consideravelmente menor às duas primeiras, os negros são posicionados em um quadro mais amplo de relações sociais entre negros e brancos, de modo que 10,6% referem-se a fenômenos decorrentes de uma constituição étnica plural no Brasil, como o racismo.

Quando consideramos a mensagem que relaciona os negros a posições de inferioridade, há um conjunto de categorias constituintes de tal mensagem que devem ser analisados separadamente. E, igualmente às coleções de 2005 e 2014, tais categorias podem ser reunidas em dois grupos. Um destes reflete a construção dos negros como escravizados, como pobres ou marginalizados, como objeto de relações, práticas e interesses mais amplos ligados às questões políticas e econômicas na ordem escravocrata. Também, refere-se à África como alvo e reduto de interesses políticos e econômicos ligados à escravidão no Brasil e no

---

<sup>123</sup> Por “cuidadoso” entendemos, a partir da análise da coleção, a tentativa de incorporar à construção da história dos negros no Brasil alguns conceitos e discussões relevantes no âmbito da pesquisa em relações raciais na educação.

mundo, considerando-se seus impactos ao Brasil. A exemplo: “escravidão na África como extensão do contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil” (0,7%); “negro como escravizado e ex-escravizado” (12%), “África como extensão de relações e interesses políticos e econômicos no Brasil” (2,8%); “contexto nacional caracterizado pela escravidão” (9,2%); “negro em situação social desfavorecida” (2,1%); “conflitos entre abolicionistas e escravistas” (4,9%); “contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil” (1,4%). O segundo grupo refere-se aos elementos que de alguma forma questionam e denunciam a representação acima mencionada. A exemplo: “descaracterização identitária do negro escravizado” (2,1%); “violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados” (7,8%); “participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira” (4,2%); “resquícios da escravização nos negros” (2,8%). No entanto, apesar de distintas, as categorias caminham no sentido de reafirmar identidades que os posicionam em lugares de inferioridade, dominação e marginalização.

Em direção oposta, situa-se a mensagem que constrói os negros como produtores de uma cultura própria, destacando-se sua frequência significativa (39%) em comparação às outras coleções: 2005 (13,5%) e 2014 (18,6%). Pensar os negros como produtores culturais implica pensá-los como grupo cujos saberes, experiências e valores possuem relevância histórica e cultural, posicionando-se na condição de agentes históricos na construção da nação brasileira, em detrimento de perspectivas que os posicionam em lugares de dominação, especialmente relacionado à escravização. Trata-se, portanto, de desestabilizar a naturalização da relação história dos negros no Brasil – escravização. Igualmente, as categorias que constituem a mensagem em questão devem ser analisadas individualmente. A valorização de particularidades culturais do negro no Brasil (4,9%) expõe a riqueza e a influência das tradições e costumes trazidos da África; destaca a diversidade constituinte do continente africano e os impactos de tal diversidade na constituição étnica brasileira. No que diz respeito ao negro em função social relevante (3,5%), apesar da baixa frequência, há na coleção uma diversidade de perspectivas que o representam enquanto político, funcionário público, intelectual, advogado, jornalista, poeta, e outras posições de destaque e liderança. Em relação aos descendentes de quilombolas no Brasil atualmente (0,7%), há uma única passagem que discorre sobre as heranças deixadas pelos negros quilombolas resistentes à escravização e seus impactos nas formas de vida atuais nestes lugares.

No que diz respeito à resistência à escravização (14,1%), os negros são narrados na condição de protagonistas de levantes, manifestações e insurreições diante das violações e precariedades às quais se submetiam. Esta categoria, considerando-se sua frequência e

elasticidade, e considerando-se a abrangência de abordagens que enseja na coleção, deu origem a outra: resistência dos escravizados como produtora de saberes negros no Brasil (6,3%). Nesta última, Alfredo Boulos Júnior discorre sobre as inúmeras formas através das quais os negros resistiam, à luz de técnicas e mobilizações geradas por formas singulares de “pensar” e “agir”, e discorre também sobre as heranças destas “formas” em nossa vida cotidiana atualmente, no que diz respeito a hábitos e crenças - um dos vários exemplos é a capoeira. Sobre esta questão, julgamos mister destacar um fato: a categoria que constrói o negro escravizado e ex-escravizado como resistente à escravização (14,1%) é mais frequente que a categoria que o constrói como escravizado e ex-escravizado (12%). Isto significa dizer que nesta coleção, quando analisamos as categorias individualmente, os negros são construídos mais como grupo que resiste e menos como grupo dominado – fato que, destacamos, não foi possível verificar na análise das coleções de 2005 e 2014.

Dando continuidade às porcentagens referentes à construção do negro como produtor cultural no Brasil, destacamos que as categorias a seguir emergem exclusivamente da narrativa da coleção de 2017. Uma delas - “movimento negro”<sup>124</sup> como elemento de combate ao racismo no Brasil (1,4%) – apresenta o papel da imprensa, de entidades e associações utilizadas pelos negros como formas de manifestação e reivindicação de direitos historicamente, a exemplo de grupos de lazer, clubes esportivos e centros religiosos. Apresenta, também, o papel do movimento negro contemporâneo no Brasil, desde 1970, nas reivindicações diante de situações e contextos de precariedade que atingem a população negra atualmente. Outra categoria representa o negro na condição de protagonista do movimento abolicionista no Brasil (2,8%); diferindo-se da categoria que representa o movimento abolicionista enquanto ator de relevância para o fim da escravidão (4,2%). A primeira posiciona os negros enquanto protagonistas e líderes no processo de desmantelamento da escravidão. A segunda retrata um cenário nacional ativo, mobilizado por distintos interesses e grupos, no referido processo. Assim, a primeira posiciona os negros enquanto grupo cujas experiências, formas de articulação e resistência são vistos como pilar central do fim da escravidão; ao passo que a segunda os posiciona enquanto grupo escravizado cuja “libertação” está associada a interesses não necessariamente ligados à população negra. E, por

---

<sup>124</sup> Referimo-nos a toda e qualquer forma, identificada na coleção, de associação e atividade organizada ligada a reivindicações *da e para a* população negra. As aspas são utilizadas pois, neste caso exclusivamente, o termo desvincula-se do conceito enquanto objeto de conhecimento em relações raciais e da discussão que enseja sobre sua historicidade, fases e constituição.

fim, a última categoria emergente retrata os valores e tradições ancestrais dos negros como elemento constituinte e integrante de nossos hábitos e costumes atuais no Brasil (4,9%).

Por fim, há uma última mensagem que constrói os negros no Brasil a partir das relações sociais entre negros e brancos e dos fenômenos decorrentes deste quadro. Quando visualizamos individualmente suas categorias constituintes, é possível separá-las também em dois grupos distintos. O primeiro constrói as relações sociais entre negros e brancos no Brasil à luz de interações harmônicas que silenciam conflitos e formas de violência; retomando-se, assim, a narrativa de democracia racial e seu racismo intrínseco. Trata-se da categoria “integração entre diferentes grupos étnicos”, que representa apenas 1,4% da coleção. O segundo grupo, que constrói as relações sociais entre negros e brancos no Brasil à luz dos conflitos, da discriminação e de formas distintas de violência que ensejam, abriga duas categorias: “racismo no Brasil” (7,8%) e “hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos” (1,4%).

A seguir, aliaremos os dados acima apresentados às questões conceituais orientadores desta pesquisa.

Considerando-se que 50,3% da coleção relaciona a história dos negros no Brasil a posições de inferioridade, marginalização e dominação, verifica-se que, apesar de haver uma tentativa visível de mobilizar os “saberes negros” como referência, esta permanece submissa a uma narrativa eurocêntrica. Entretanto, é mister destacar que, apesar de submissos, os “saberes negros no Brasil” como referência são mobilizados em frequência consideravelmente maior que nas coleções anteriores, de 2005 e 2014, representando 39% da História Sociedade e Cidadania, em detrimento de 13,5% (2005) e dos 18,6% (2014). Desta forma, há uma tentativa por parte do autor em questionar esta concepção de história, tempo e desenvolvimento organizada cronologicamente a partir da história europeia - questionamento que se verifica pelo fato de as unidades e temas de abertura da coleção serem delimitadas a partir de conceitos como “dominação”, “resistência”, “cidadania”, “liberdade” -; no entanto, ela ainda é dominante. E isto se verifica ao passo que os negros são construídos predominantemente enquanto objeto do “pensar e agir europeus”, de modo que os primeiros são incorporados como parte integrante/elemento constituinte dos segundos. Assim, tudo que se refere à história dos negros no Brasil, mesmo sua produção cultural, é pensado no interior deste referencial europeu fundador (Santos, 2007; Lander, 2005).

Assim, concluímos que a mensagem sociológica sobre a história dos negros no Brasil veiculada por Alfredo Boulos Júnior na editora FTD, em 2017, se apresenta como território por onde o racismo opera, visto que se constitui fundamentalmente em construção

eurocêntrica que naturaliza o negro na condição de grupo marginalizado (Guimarães, 1999, 2012; Lander, 2005; Santos, 2007). Assim, trata-se de pensar a geração de práticas sociais/realizações discursivas nos referidos ano e editora que distribuem o racismo como princípio dominante. Assim, afirmamos que a referida mensagem sociológica não coaduna com os princípios antirracistas veiculados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Isto significa a confirmação da hipótese da qual partimos (Bernstein, 1996): a existência de uma forte classificação e um fraco enquadramento nas relações sociais de comunicação entre Estado – Alfredo Boulos Júnior. Assim, seguimos aos argumentos que devem ser formulados:

1. Quando pensamos nas “disputas” de poder entre Estado e Alfredo Júnior (na editora FTD em 2017) pela determinação do currículo a ser direcionado às escolas, é o segundo que, enquanto categoria social, apesar de dotado de estatuto social menos elevado que o primeiro, deteve o controle social da comunicação;
2. A partir do item 1, entendemos que o autor exerceu muito mais influência sobre o conhecimento formal destinado às escolas do que diretrizes curriculares oficiais produzidos no Estado;
3. O controle social da comunicação indica que o autor desfrutou de autonomia, em relação ao Estado, para produzir (ideologicamente) a História Sociedade e Cidadania;
4. A política antirracista obteve impactos nulos na produção de livros didáticos de História na editora FTD, em 2017;
5. Se o autor detém o controle social da comunicação, desfrutando de autonomia para produzir ideologicamente a coleção, e esta é analisada aqui como realização discursiva que distribui o racismo como princípio dominante, concluímos que o racismo se apresenta como princípio de controle social da linguagem na construção do discurso pedagógico no campo editorial, particularmente na editora FTD, em 2017;
6. Em tom de conclusão do item acima (5), entendemos que o racismo, enquanto princípio de controle social da linguagem, é distribuído pela coleção História Sociedade e Cidadania às escolas que a utilizaram, tendo sido o Estado incapaz de gerar fricções e tensões neste sistema de distribuição.

Agora, novamente questionamos: se o autor desfruta, em relação ao Estado, de autonomia na geração da História Sociedade e Cidadania, e se sua orientação ideológica deve ser analisada como uma função do campo em que está localizado (Bernstein, 1996), o que a

mensagem sociológica veiculada na coleção tem a nos dizer sobre a constituição do campo de controle simbólico no Brasil, e sobre o lugar ocupado pelos autores e editoras nele? As tensões acerca desta questão, quando analisada na coleção Projeto Araribá História, giraram em torno dos “impulsos” para a ação ideológica dos autores tal qual se apresentou. Ou seja, os motivos para a veiculação dos princípios na mensagem sociológica tal qual ocorreu. Foram consideradas duas possibilidades e não pudemos ir adiante em responde-las: a) a coleção é resultado de crenças individuais e conceitos mobilizados pelos autores, já que desfrutam de autonomia em relação ao Estado; no entanto, a história dos negros no Brasil não recebeu a devida atenção; e b) a coleção como resultado de uma linguagem universal, no âmbito da produção de livros didáticos de História, a ser adquirida pelos autores para que realizassem seu “trabalho de controle simbólico na produção de textos didáticos”, independentemente de suas formações acadêmicas, concepções e iniciativas individuais.

Neste momento, a partir da análise da História Sociedade e Cidadania, a segunda opção torna-se evidentemente factível: Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo pesquisado justamente os negros em livros didáticos. Ora, partimos aqui do entendimento de que sua bagagem teórica, considerando-se sua pesquisa de doutorado, deveria constituir-se em condição suficiente para que pudesse romper com narrativas eurocêntricas, já que desfruta de autonomia par tanto<sup>125</sup>. Também, a temática foi destacadamente objeto de sua atenção na coleção, como mencionam os próprios pareceristas do Guia do PNL D 2017. Há intenções e iniciativas explícitas por parte do autor na proposição de abordagens e discussões alternativas àquelas predominantes nas coleções anteriores; no entanto, entendemos que tais iniciativas esbarram em “algo” cristalizado nas editoras. “Algo” que denominamos linguagem universal e que é responsável pela fundação de livros didáticos de História independentemente de questões ideológicas individuais.

Por isto, concluímos que a História Sociedade & Cidadania (2017), e seguramente também o Projeto Araribá História (2014) e a Nova História Crítica (2005), apresentam-se como resultado desta referida linguagem universal a ser adquirida pelos autores para realização do “trabalho de controle simbólico na produção de textos didáticos nas editoras”, independentemente de suas trajetórias acadêmicas e “ideologias”. Ora, é, no mínimo, intrigante o fato de um doutor em relações raciais na educação, tendo estudado

---

<sup>125</sup> Desconsiderando-se as incoerências visualizadas em seu currículo sobre sua trajetória acadêmica, como pode-se ver na subseção 4.1.

especificamente os negros em livros didáticos, produzir, a despeito de suas iniciativas, uma coleção na qual a história dos negros no Brasil é pensada predominantemente à luz de narrativas que reforçam estereótipos, ao invés de questioná-los, apresentando-se como território privilegiado de distribuição do racismo.

Desta forma, automaticamente concluímos que pouca, ou nenhuma, influência há da universidade (cursada ou não por autores) como fatores que determinariam a linguagem dos livros didáticos de História. Os dados levantados indicam que: 1. Mário Schmidt não possui graduação comprovada. 2. Os autores do Projeto Araribá História são graduados em História e mestres em História ou em Educação. 3. Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação, tendo pesquisado os negros em livros didáticos. Quando nos deparamos com os dados sobre a formação de Schmidt, enquanto analisávamos a coleção Nova História Crítica, levantamos a possibilidade da mensagem sociológica veiculada por esta última ter relação com a ausência de contato de seu autor com o discurso científico da História ou Educação a nível superior; indagando se a universidade teria atuado no sentido de gerar fricções na distribuição do racismo através da coleção. No entanto, a análise das coleções Projeto Araribá História e principalmente História Sociedade & Cidadania nos mostrou que não há relações entre a universidade cursada (ou não) pelo(s) autor(es) e a mensagem sociológica veiculada na coleção. Portanto a universidade não seria capaz de gerar fricções e tensões neste sistema de distribuição do racismo nas editoras, já que tal sistema possui sólidas raízes, aparentemente impermeáveis às ações do Estado e de indivíduos (autores).

Abaixo, esquema que ilustra o argumento:

Geração da coleção Nova História Crítica, na editora Nova Geração, em 2005:

Mário Furley Schmidt → autor sem formação superior em História comprovada → mensagem sociológica que distribui o racismo como princípio dominante → racismo em direção às unidades escolares que utilizaram a coleção;

Geração da coleção Projeto Araribá História, na editora Moderna, em 2014:

Autoria coletiva → autores graduados em História e mestres em História ou Educação → mensagem sociológica que distribui o racismo como princípio dominante → racismo em direção às unidades escolares que utilizaram a coleção.

Geração da coleção História Sociedade e Cidadania, na editora FTD, em 2017:

Alfredo Boulos Júnior → doutor em Educação (pesquisa em relações raciais na educação) → mensagem sociológica que distribui o racismo como princípio dominante → racismo em direção às unidades escolares que utilizaram a coleção.

Para finalizar, ampliaremos o esquema ilustrativo abordado na análise da coleção Projeto Araribá História:

#### DISCURSO DA POLÍTICA ANTIRRACISTA (1950 – 2017)

- (1) Contexto de influência: conceitos e concepções tornados legítimos no PL n. 259/99 e transformado na Lei Federal 10.639/03 = princípios de combate à reprodução do racismo.
- (2) Contexto de produção do texto: recontextualização da Lei 10.639/03 através do texto curricular de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e através dos Editais do PNLD 2014 e PNLD 2017 = princípios de combate à reprodução do racismo
- (3) Contexto das práticas: recontextualização do texto curricular de 2004 e do edital do PNLD de 2014 através da produção da coleção Projeto Araribá História, editora Moderna, em 2014 = princípios que reproduzem o racismo.
- (4) Contexto das práticas: recontextualização do texto curricular de 2004 e do edital do PNLD de 2017 através da produção da coleção História Sociedade e Cidadania, editora FTD, em 2017 = princípios que reproduzem o racismo.
- (5) Contexto das práticas: recontextualização da coleção Projeto Araribá História através dos professores e alunos que a utilizaram = não podemos afirmar.
- (6) Contexto das práticas: recontextualização da coleção História Sociedade e Cidadania através dos professores e alunos que a utilizaram = não podemos afirmar.

#### **Construção do discurso pedagógico (Estado – autores)**

**PL n. 259/99 / Lei 10.639/03** (Movimentos sociais negros, universidades, Senado, Câmara dos Deputados e Palácio do Planalto = princípios de combate à reprodução do racismo.

(recontextualização no CRO)

**DCNERER + Resolução DCNERER + Plano Nacional de Implementação DCNERER + Edital PNLD 2014 + Edital PNLD 2017**(Ministério da Educação = princípios de combate à reprodução do racismo)

(recontextualização no CRP)

**Coleção Nova História Crítica 2005 – não normatizada pelos princípios de combate à reprodução do racismo** (Mário Furley Schmidt, editora Nova Geração = princípios que reproduzem o racismo)

(recontextualização no CRP)

**Coleção Projeto Araribá História 2014 – normatizada pelos princípios de combate à reprodução do racismo** (Autoria coletiva, editora Moderna = princípios que reproduzem o racismo)

(recontextualização no CRP)

**Coleção História Sociedade e Cidadania 2017 – normatizada pelos princípios de combate à reprodução do racismo** (Alfredo Boulos Júnior, editora FTD = princípios que reproduzem o racismo)

**Fonte:** Adaptado de Botelho, Borges e Morais (2002).

Para finalizar, gostaríamos de formular um breve comentário: o que vimos discutindo até o presente momento refere-se exclusivamente à construção da mensagem sociológica sobre a história dos negros no Brasil por Alfredo Boulos Júnior na coleção História Sociedade e Cidadania. Assim, todas as afirmações que vimos fazendo sobre o racismo como princípio que produz a coleção e por ela opera não podem, de forma alguma, serem estendidas ao âmbito do “chão da escola”, onde o livro didático é recontextualizado à luz das relações sociais ali gestadas: Alfredo Boulos Júnior – professor, professor – alunos, alunos – alunos.

#### 4.2.4 Nova História Crítica, Projeto Araribá História e História Sociedade & Cidadania

#### Quadro 10 - Porcentagem de frequência total das categorias molares

Categorias molares	Porcentagem
<p>HISTÓRIA DOS NEGROS ASSOCIADA À POSIÇÕES DE INFERIORIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negro como escravizado e ex-escravizado.</li> <li>- Conflitos entre abolicionistas e escravistas.</li> <li>- Contexto nacional caracterizado pela</li> </ul>	

<p>escravidão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados.</li> <li>- Resquícios da escravização nos negros.</li> <li>- Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira.</li> <li>- África como extensão das relações e interesses políticos e econômicos no Brasil.</li> <li>- Negro em situação social desfavorecida.</li> <li>- Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência na sociedade brasileira.</li> <li>- Descaracterização identitária do negro escravizado.</li> <li>- Escravidão na África como extensão do contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil.</li> </ul>	66,5%
<p><b>HISTÓRIA DOS NEGROS ASSOCIADA ÀS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração entre diferentes grupos étnicos.</li> <li>- Racismo no Brasil.</li> <li>- Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos.</li> <li>- Ações do Estado voltadas ao combate do racismo.</li> </ul>	10,1%

<p>HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL ASSOCIADA À SUA PRODUÇÃO CULTURAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização de particularidades culturais do negro no Brasil</li> <li>- Negro em função social relevante</li> <li>- Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados</li> <li>- Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros</li> <li>- Resistência dos escravizados e exescravizados como produtora de saberes negros no Brasil</li> <li>- “Movimento negro” como elemento de combate ao racismo no Brasil</li> <li>- Negro como protagonista do movimento abolicionista</li> <li>- Relevância de tradições e saberes ancestrais negros no Brasil atualmente</li> </ul>	23,2%
--	-------

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados estudados.

Neste momento, faz-se pertinente, em tom de conclusão, um olhar comparativo sobre os livros didáticos, observando-se o que o conjunto da amostragem e o que as características em comum e as diferenças nos demonstram.

A análise desempenhada nas páginas anteriores nos rendeu um conjunto de apontamentos relevantes sobre os mecanismos de produção dos livros didáticos de História e sua relação com a questão racial no Brasil. A saber, os dois principais apontamentos: 1. Os autores desfrutam de autonomia em relação ao Estado na produção de livros didáticos de História, vide que as mensagens sociológicas veiculadas por estes não coadunam com os princípios antirracistas da política. Isto nos demonstra a impossibilidade do Estado, apesar de suas tentativas, de contemplar os “conteúdos” veiculados nas coleções. 2. As mensagens sociológicas veiculadas nas coleções demonstram-se independentes da trajetória acadêmica e das “ideologias” de seus autores, ao passo que demonstram-se vinculadas ao que

denominamos linguagem universal no âmbito do trabalho em editoras. Ora, caso o leitor não tenha percebido, gostaríamos de chamar a atenção para o que entendemos ser uma contradição fundamental emergente: ao mesmo tempo que os autores desfrutam de autonomia em relação ao Estado na produção dos livros didáticos de História - o que lhes garante a condição de produzi-los à luz de suas concepções individuais, em detrimento de diretrizes oficiais -, as mensagens sociológicas veiculadas nos referidos livros demonstram-se independentes das referidas concepções.

Os dados apresentados no quadro 10 evidenciam tal contradição e reforçam o argumento da independência entre mensagens sociológicas das coleções – autores: a despeito das distintas trajetórias acadêmicas, todas as coleções veiculam “conteúdos” que posicionam a história dos negros no Brasil em lugares de inferioridade e dominação. Tais “conteúdos”, visualizados como reflexo do que denominamos linguagem universal a ser adquirida pelos autores no trabalho em editoras, tem como substrato um modelo curricular eurocêntrico e colonizado que determina “o que é” e “o que não é” considerado como conhecimento escolar válido a ser adquirido pelos alunos. Trata-se de uma construção de mundo, de história, de sociedade, de passado e dos negros que visualiza este como ser naturalmente inferior, estando sua história no Brasil intrinsecamente vinculada à história da escravização, contribuindo significativamente com a reprodução do racismo (Gomes, 2012b; Guimarães, 1999, 2012; Lander, 2005; Santos, 2007).

A referida linguagem universal deve ser pensada enquanto capital pedagógico. Para Bernstein (1996), os agentes de classe adquirem um capital pedagógico que os torna especializados em princípios dominantes de comunicação. Estes princípios de comunicação lhes garantem a condição de regular/controlar os meios, contextos e possibilidades de recursos discursivos. Nestes termos, o referido modelo de conhecimento escolar eurocêntrico e colonizado deve ser adquirido pelos autores enquanto agentes de classe de controle simbólico, traduzindo-se em uma dimensão coletiva de seu “trabalho de geração de textos nas editoras” - que está, portanto, além de indivíduos, de suas concepções, trajetórias e “vontades”. Este capital pedagógico adquirido pelos autores orienta sua ação ideológica, como dito, na geração de livros didáticos; estes que, por sua vez, apresentam-se como práticas sociais que *refletem e distribuem* o racismo. Ou seja, há uma relação intrínseca entre o capital pedagógico a ser adquirido pelos autores, a mensagem sociológica veiculada nos livros didáticos de História, e o racismo enquanto concepção de “realidade” orientada pelo entendimento de que os negros são naturalmente inferiores aos brancos.

Entretanto, destacamos: não se trata de pensar que as coleções são produzidas igualmente no âmbito editorial, sob as mesmas demandas e determinações (estéticas, mercadológicas, pedagógicas, políticas, ideológicas). De alguma forma, em maior ou menor grau, visualiza-se como os autores imprimem nas coleções suas individualidades a partir de discussões, conceitos, propostas e objetivos presentes e, principalmente, ausentes. A questão para a qual queremos chamar a atenção neste momento circunscreve-se ao fato de que os autores gozam, de fato, de autonomia para produzir coleções - afinal, em nenhuma coleção verificamos a reprodução dos princípios antirracistas da política na mensagem sociológica das coleções analisadas. Ou seja, no Brasil o trabalho simbólico exercido pelos autores nas editoras não está sob a influência do Estado e de seus princípios dominantes. No entanto, trata-se de uma autonomia significativamente limitada. Nestes termos, perguntas devem ser formuladas sobre os fatores que determinam tal limitação, sobre as restrições e constrangimentos impostos por estruturas, aparentemente impermeáveis, que transcendem suas iniciativas e orientações ideológicas individuais, viabilizando a reprodução do racismo no Brasil.

Quem ou o que, portanto, determina a construção curricular nas editoras no Brasil? Quem ou o que determina a veiculação nas coleções deste modelo de conhecimento escolar eurocêntrico e colonizado? A quais interesses a hegemonia deste capital pedagógico nas editoras está atrelada? Quais os motivos para o enraizamento profundo deste modelo curricular eurocêntrico e colonizado, considerando-se sua impermeabilidade às ações de normatização do Estado e às próprias individualidades dos autores das coleções? Quão relevantes são os interesses mercadológicos e estéticos das editoras neste quadro? Quão relevante é o papel dos professores das escolas enquanto território onde as coleções são escolhidas e aonde são direcionadas? Trata-se de questionamentos válidos e intrigantes, já que não é de hoje que movimentos sociais, partidos e a produção acadêmica em Educação vêm se debruçando sobre esta questão.

Abaixo, apresentamos a cartilha desenvolvida a partir dos dados analisados e discussões formuladas no decorrer desta pesquisa. Aqui fazemo-nos valer das experiências e dos sentidos, das subjetividades, das paixões desenvolvidas ao longo da trajetória de docência no ensino básico público e privado, de trabalho como autor de materiais didáticos, e ao longo dos anos de envolvimento com a universidade - considerando-se todas as vivências que proporciona - e com a escola.

## **5 PROPOSIÇÃO**

### **CARTILHA DIRECIONADA AO ESTUDO DE AFRICANIDADES E AO COMBATE À REPRODUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA**

#### **Público-alvo**

Docentes e discentes do Ensino Fundamental II das redes pública e privada.

#### **Índice**

1. Introdução
2. Questões conceituais
  - 2.1. História dos negros no currículo e racismo
  - 2.2. A política antirracista
  - 2.3. O lugar dos (as) professores (as) na política antirracista
3. Recursos didáticos e de apoio ao trabalho pedagógico
  - 3.1. Orientações ao (à) docente no manuseio de livros didáticos de História
  - 3.2. Músicas
  - 3.3. Documentários
4. Bibliografia
  - 4.1. Sobre políticas educacionais
  - 4.2. Sobre o estudo de africanidades e o racismo na escola

## 1. Introdução

Esta cartilha origina-se dos resultados da dissertação intitulada *Estado, autores e livros didáticos de História: tensões entre racismo e antirracismo*, defendida em 2020 na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Franca/SP. Na pesquisa em questão, foram analisados os seguintes documentos: 1. Coleção Nova História Crítica, editora Nova Geração, autoria de Mário Furley Schmidt<sup>126</sup>. 2. Coleção Projeto Araribá História, editora Moderna, autoria coletiva<sup>127</sup>. 3. Coleção História Sociedade & Cidadania, editora FTD, autoria de Alfredo Boulos Júnior<sup>128</sup>.

## 2. Questões conceituais

Nesta seção (2), nosso objetivo é aproximar os docentes do Ensino Fundamental II de conceitos relevantes à temática aqui abordada. Trata-se de necessária etapa introdutória à seção 3 (recursos didáticos).

### 2.1. História dos negros no currículo e racismo

Entendemos o racismo como princípio que decifra a “realidade” a partir da concepção de que os negros são naturalmente inferiores aos brancos, produzindo-se a classificação de grupos em lugares sociais de superioridade ou inferioridade. Todo “ato de caracterização”, a exemplo de denominar um grupo ou indivíduo de “negro(a)”, abriga um conjunto de qualidades (no sentido de qualificar, classificar algo ou alguém) e elementos que lhe conferem sentido e identidade. Nestes termos, há racismo quando há a naturalização de determinadas características que, se pressupõe, devem ser incorporadas a uma determinada identidade social: “negros têm cheiro forte”, “negros são melhores trabalhadores braçais”. Outros exemplos: “baianos são preguiçosos”, “cariocas preferem o ócio da praia ao trabalho”, etc. Assim, o racismo produz subjetividades e “concepções de mundo”, confere identidades e delimita lugares sociais. Sua distribuição/reprodução implica na fundação de ordens no interior das quais as relações sociais entre negros e brancos implicam automaticamente em relações sociais de desigualdade, considerando-se a disparidade de acesso a bens materiais e simbólicos.

---

<sup>126</sup> Livro didático de História mais escolhido pelas escolas em todo o Brasil no PNLD 2005, de acordo com o Ministério da Educação.

<sup>127</sup> Segundo livro didático de História mais escolhido pelas escolas em todo o Brasil no PNLD 2014, de acordo com o Ministério da Educação.

<sup>128</sup> Livro didático de História mais escolhido pelas escolas em todo o Brasil no PNLD 2017, de acordo com o Ministério da Educação.

Uma das formas de pensar esta questão no interior do território educacional é através de sua relação com as distintas camadas de geração e desenvolvimento curricular: a níveis institucional, interacional e textual. A saber: a análise das coleções Nova História Crítica, Projeto Araribá História e História Sociedade & Cidadania indica que 66,5% da história dos negros no Brasil está associada a posições de inferioridade (escravização, marginalidade, pobreza), e apenas 23,2% está associada à sua produção cultural (relevância de saberes ancestrais negros, valorização de particularidades culturais, negro em função social relevante). O restante (10,1%) está associado às relações sociais entre negros e brancos (racismo e combate ao racismo, integração entre diferentes grupos étnicos).

Estas porcentagens revelam, por exemplo, que nos livros didáticos de História mais escolhidos pelas escolas em todo o Brasil para uso em 2005, 2014 e 2017 há narrativas que reafirmam estereótipos e representam os negros enquanto grupo naturalmente inferior e marginalizado. Nestes termos, considerando-se a conceituação aqui adotada, argumentamos que as referidas coleções se apresentam como território privilegiado na distribuição do racismo em direção às unidades escolares, onde serão colocadas em ação a partir das relações sociais entre professores – alunos e alunos – alunos.

A questão central que se coloca, então, é: como estas narrativas veiculadas, que viabilizam a reprodução do racismo, impactam as relações sociais entre negros e brancos na escola?

## 2.2. A política antirracista

A política antirracista é representada oficialmente pelos textos: 1. PL n. 259 de 1999 (transformado na Lei 10.639 de 2003<sup>129</sup>). 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004). 3. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (2009).

Entende-se sua construção como reação, emergente na sociedade e Estado, às formas através das quais os africanos e afro-brasileiros eram tradicionalmente representados no currículo. Um dos atores fundamentais neste cenário é o movimento negro: a partir dos anos 1970, a educação tornava-se cada vez mais território central de sua ação, e seu protagonismo nas instâncias de decisão política tornava-se cada vez mais visível. Em seu seio havia um consenso em formação sobre a necessidade de refazer os “conteúdos” relacionados às

---

<sup>129</sup> Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir da introdução dos artigos 26A e 79B.

africanidades em livros didáticos, e em outros documentos curriculares, como condição elementar para o combate ao racismo no ambiente escolar. Neste contexto, então, a adoção de ações institucionais particularistas de revisão curricular (tal qual o PL n. 259/99 que, quando aprovado, tornou-se a Lei 10.639/03) surgia como uma das principais reivindicações.

E desde 2004, quando o texto curricular das Diretrizes foi instituído, a política tem sido colocada em ação (“implementada”) em distintos territórios: editoras; universidades; cursos de formação docente; secretarias estaduais e municipais de educação; escolas.

### 2.3. O lugar dos (as) professores (as) na política antirracista

No campo da pesquisa em Política Educacional, as abordagens tradicionais analisam o processo de construção de políticas à luz de dois momentos distintos: “elaboração” e “implementação”. Entendemos que tais abordagens demonstram-se pobres em sua capacidade analítica, visto que não são capazes de captar o referido processo em sua complexidade histórica e sociológica.

À luz destas metodologias tradicionais os atores responsáveis por operacionalizar a política, coloca-la em ação (autores de livros didáticos nas editoras; pesquisadores/professores nas universidades; professores nos cursos de formação docente; funcionários nas secretarias estaduais e municipais de educação; professores nas escolas; etc.), são vistos como elemento neutro, como se fossem meros técnicos operadores incumbidos de aplicar um conjunto de princípios oficiais impostos pela política. Entendemos, por outro lado, a partir do conceito de ciclo de políticas<sup>130</sup>, que tais atores não são “implementadores” da política, mas sim seus construtores, visto que, ao passo que operacionalizam seus textos representativos, conferem-na novos sentidos e significados.

No caso da política antirracista: quando seu texto curricular oficial (Diretrizes) se desloca do Ministério da Educação em direção às editoras, é ressignificado pela ação ideológica de autores de livros didáticos. Da mesma forma, quando se desloca do Ministério da Educação em direção às escolas, é ressignificado pela ação ideológica de professores e alunos. Ou seja, os princípios veiculados originalmente no texto oficial da política são ressignificados ao passo que são operacionalizados; e tais ressignificações refletem os diferentes conceitos, projetos e interesses predominantes no território onde é colocada em ação, bem como a própria complexidade do “fazer educacional”. Portanto, aqui propomos aos

---

<sup>130</sup> Para maiores informações, sugerimos que se veja na bibliografia (seção 4, subseção 4.1) os textos sobre a abordagem do ciclo de políticas. Há, nesta, o rompimento com o conceito de “implementação”.

(às) docentes que não se vejam como “implementadores” da política antirracista na escola e na sala de aula, mas sim como seus construtores. Afinal, ao passo que a operacionalizam, conferem-lhe novos sentidos a partir de quem são como pessoas, profissionais; a partir do ambiente onde trabalham, dos conflitos e relações que ali se desenrolam, dos sistemas de valores ali predominantes.

Nestes termos, é importante que os (as) docentes estejam cientes das amplas possibilidades de trabalho diante de livros didáticos de História, independentemente dos “conteúdos” destes. Para tanto, a seguir formulamos um conjunto de orientações que podem auxiliar nesta direção.

### 3. Recursos didáticos e de apoio ao trabalho pedagógico

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar aos (às) docentes e discentes do Ensino Fundamental II alguns dos recursos que podem ser utilizados em sala de aula na direção de um trabalho específico sobre a história dos afro-brasileiros e sobre a questão racial no Brasil.

#### 3.1. Orientações ao (à) docente no manuseio de livros didáticos de História

- Há uma relação direta entre “aquilo” que é produzido pelos alunos – textos, atividades, pronunciamentos, avaliações, etc. – e “aquilo” que o (a) docente pensa/fala/faz nas relações sociais que mantém com eles.
- É válido que os (as) docentes perguntem a si mesmos (as): quais são os impactos “daquilo” que tenho pensado/falado/feito em relação ao estudo das africanidades?
- Considerando-se o racismo como forma de decifrar a “realidade” a partir da concepção de que negros são naturalmente inferiores aos brancos, é válido que os (as) docentes perguntem a si mesmos (as): o que tenho pensado/feito/falado atua na reprodução ou no combate à reprodução do racismo em sala de aula?
- Há várias formas de agir ideologicamente no sentido de romper com a distribuição do racismo na sala de aula, e uma delas é romper com a concepção de que a história dos afro-brasileiros é naturalmente vinculada a contextos de dominação e marginalidade. Isto implica, por exemplo, no rompimento com a ideia de que a trajetória dos negros no Brasil significa a própria trajetória da escravidão moderna. Implica também no rompimento com a naturalização da ideia de que o negro é pobre, criminoso e marginal. Outro exemplo é o questionamento de noções estéticas universalizadas: “cabelo liso é belo”, “cabelo crespo é feio”, “pele branca é bela”, “pele negra é feia”, etc. Ainda neste sentido, é possível: 1. Apresentar o patrimônio histórico e cultural africano e afro-brasileiro como forma rica e

válida de existir no mundo e também pensá-lo. 2. Apresentar personagens históricos negros ligados à resistência à escravidão e às situações de prestígio, como poetas, advogados, políticos, jornalistas, médicos, etc. 3. Demonstrar como costumes e crenças que habitam nosso cotidiano têm origem nas experiências históricas dos negros no Brasil.

- Certamente o (a) docente irá manusear livros didáticos de História que se apresentam como território de distribuição do racismo a partir dos “conteúdos” que veiculam. Nestes termos, faz-se fundamental que haja um trabalho de ressignificação de tais “conteúdos”, identificando o que pode ser trabalhado, questionado e discutido na direção de uma construção antirracista. Ou seja, ao (à) docente, como agente que garante múltiplos usos aos textos curriculares (como os livros didáticos), é garantida a condição de “recontar” a história dos afro-brasileiros em sala de aula de formas alternativas àquelas veiculadas. Afinal, tanto as coleções utilizadas quanto o trabalho docente em sala podem ser vistos como construção social, atendendo, portanto, a uns ou outros interesses.

- Uma das formas possíveis de dar vida à referida (no item acima) ressignificação é através da pergunta, no momento em que o (a) docente depara-se com o livro didático de História: qual (quais) o (os) lugar social (lugares sociais) atribuído (atribuídos) aos negros no Brasil? Em seguida, pode-se fazer um trabalho demonstrando-se que os “conteúdos” veiculados constituem-se em construção, e não em “verdade”.

- Os referidos procedimentos acima mencionados só fazem sentido quando associados à questão da discriminação racial no Brasil atualmente. São válidas perguntas como: por que os negros continuam sendo representados em condições de marginalidade? A quem interessa esta representação? Por que isto chega até a escola? Como isto contribui para o racismo e para a desigualdade entre negros e brancos? Uma das formas de trazer riqueza a estas abordagens é permitindo que os alunos apresentem seu entendimento sobre racismo e relatem casos concretos experimentados, estabelecendo-se paralelos com os “conteúdos” veiculados em livros didáticos e com as questões abordadas.

### 3.2. Músicas<sup>131</sup>

Depósito dos rejeitos – Eduardo;

Cabeça de nego – Sabotage;

Negro drama – Racionais;

---

<sup>131</sup> Selecionamos as músicas que julgamos relevantes de acordo com a proposta da presente cartilha. No entanto, a pertinência de sua aplicabilidade em sala de aula deve ser avaliada pelos professores, considerando-se a relação entre conteúdo/letra e idade dos (as) discentes.

A carne – Elza Soares;  
 A coisa tá preta – Rincón Sapiência;  
 Negro é lindo – Jorge Ben;  
 Sorriso negro – Dona Ivone Lara;  
 Olhos coloridos – Sandra de Sá;  
 Racismo é burrice – Gabriel O Pensador;  
 Cangoma me chamou – Clementina de Jesus;  
 Identidade – Jorge Aragão;  
 Festa de caboclo – Matinho da vila.

### 3.3. Documentários<sup>132</sup>

Racismo camuflado no Brasil (<https://www.youtube.com/watch?v=zJVPM18bjFY>);  
 O negro no Brasil (<https://www.youtube.com/watch?v=8Wuz6JLfrjY>);  
 A realidade de trabalhadoras domésticas negras e indígenas (<https://www.youtube.com/watch?v=s4UsjpFg2Vg>);  
 História da resistência negra no Brasil (<https://www.youtube.com/watch?v=68AApIpKuKc>);  
 Olhos azuis (<https://www.youtube.com/watch?v=In55v3NWHv4>).

## 4. Bibliografia

A seguir, constam alguns textos que podem auxiliar os (as) docentes na realização dos trabalhos acima sugeridos.

### 4.1. Sobre políticas educacionais

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 24, n. 24, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368/1743>. Acesso em: 16 ago. 2018.

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

FÁVERO, A. A. Estudos epistemológicos em política educacional. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 207-211, jan./jun., 2014.

---

<sup>132</sup> Seleccionamos os documentários que julgamos relevantes de acordo com a proposta da presente cartilha. No entanto, a pertinência de sua aplicabilidade em sala de aula deve ser avaliada pelos professores, considerando-se a relação entre classificação indicativa e idade dos (as) discentes.

FERNANDES, F. S. Algumas reflexões em torno da análise epistemológica de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, 2018.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun., 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas*. (Working paper). [S.l.], 2017.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. *A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais*. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. p. 143-167. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr., 2015.

#### 4.2. Sobre o estudo de africanidades e o racismo na escola

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003*. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03, 2005.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. (2012a).

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. (2012b).

GUIMARÃES, A. S. Preconceito racial: modos, temas e tempos. Ed. Cortez, 2012.

PAVAN, Ruth. O currículo da educação superior e a ressignificação de identidades/diferenças. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP v.1 n.2 p.149-159 out./dez., 2015.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V.B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, nº 1, p. 125-146, jan-jun., 2003.

SANTOMÉ, J. T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SARAIVA, Sabine. A política curricular no Brasil: entre valorização da diversidade cultural, consideração das memórias particulares e construção de uma história compartilhada. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 4, n. 2, nov., 2010.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória D'África: a temática Africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas*. Brasília, SECAD, p. 141-164, 2007.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. *Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem, nesta etapa julgamos que todas as principais inferências já foram feitas ao longo da análise. Neste sentido, a seguir dedicamo-nos a um exercício de recuperação de reflexões que julgamos importantes.

O interesse desta pesquisa, como explicitamos na Introdução, tem sido lançar um olhar além do que a literatura em relações raciais na educação tem oferecido, e enxergamos na estrutura conceitual aqui mobilizada um campo fértil para tal “movimento”. Entendíamos que seria vazia a análise do “conteúdo” dos livros de História (história dos negros no Brasil) desconectada de uma análise orientada por uma teoria sociológica capaz de contemplar a complexidade de suas relações sociais geradoras e o impacto de tais relações no referido “conteúdo”. Assim, o trabalho nos possibilitou inferir sobre como o racismo é reproduzido no território educacional, em direção às escolas, através das relações de comunicação, produtoras dos textos didáticos, entre Estado – autores; discutindo-se o papel destes, em sua condição de agente recontextualizador da política antirracista nas editoras, na construção curricular. Conforme a investigação caminhava, as conclusões às quais chegávamos nos impunham novos problemas e indagações.

Pode-se dizer que a análise da Nova História Crítica (2005), por ter sido mais curta, e descolada da estrutura conceptual orientadora da pesquisa, nos rendeu apenas alguns questionamentos sobre a relação entre a coleção e seu autor, Mário Schmidt. No que diz respeito à análise do Projeto Araribá História (2014), a partir de um olhar interacional entre Estado e autores, concluímos que aos segundos é garantida a autonomia na produção da coleção. E, nesta esteira, considerando-se que sua orientação ideológica deve ser visualizada em função do campo em que se localizam, questionamentos surgiram a partir dos “porquês” da mensagem sociológica veiculada: seria esta o resultado de suas concepções e trajetórias pessoais e acadêmicas, ou relacionada ao trabalho de controle simbólico nas editoras, para além de questões ideológicas individuais? Por fim, a análise da História Sociedade e Cidadania (2017) nos garantiu a confirmação da segunda opção: as mensagens sociológicas veiculadas, a despeito da autonomia gozada pelos autores no campo editorial em relação ao Estado e a despeito de suas trajetórias acadêmicas e “concepções de mundo” individuais, estão predominantemente vinculadas a um capital pedagógico que deve ser adquirido pelos autores em sua condição de trabalhador de controle simbólico nas editoras, independentemente de suas “concepções de mundo”. Capital pedagógico que, como mencionado, é caracterizado enquanto modelo de conhecimento escolar eurocêntrico e

colonizado que se apresenta como território de reprodução do racismo. A questão circunscreve-se, portanto, aos mecanismos de produção de livros didáticos de História em suas relações com a questão racial no Brasil, discutindo-se como este quadro influencia os “conteúdos” veiculados sobre a história dos afro-brasileiros.

Entendemos aqui o racismo enquanto princípio responsável por construir concepções de mundo, de indivíduos e de relações, de modo que são múltiplas as formas através das quais opera. Gostaríamos de elucidar uma questão muito relevante a esta análise, que dialoga com as conceituações aqui adotadas: entendemos que o combate ao racismo demanda críticas a concepções específicas e às formas através das quais estas concepções são reproduzidas e distribuídas através de relações e práticas sociais. Portanto não se trata de combater indivíduos. Em nenhum momento, como pode perceber o leitor, formulamos jargões tais quais “autores racistas”. Entendemos que tal atribuição seria, no mínimo, equivocada, representando a banalização do antirracismo e da própria discussão em sua complexidade no Brasil. O racismo é responsável pela constituição de uma ordem sociocultural que se reproduz individual, coletiva e institucionalmente; de modo que os indivíduos e as relações sociais como territórios de sua reprodução (implícita ou explícita) traduzem-se em temática delicada, que deve ser objeto de estudos e reflexões sólidas.

A análise dos livros didáticos de História aqui empreendida reflete a própria complexidade do racismo no Brasil. Ora, nem a coleção de 2005 nem as de 2014 e 2017 constroem a história dos africanos e afro-brasileiros a partir da ideia de democracia racial. Esta categoria aparece, de fato, em todas as coleções, mas demonstra-se insignificante quando comparada às categorias que afirmam os impactos reais e agudos causados pela discriminação racial. No entanto, a partir do referencial aqui adotado, os textos didáticos apresentam-se, à luz do saber eurocêntrico e colonizado que veiculam, como construções onde os negros são predominantemente posicionados em lugares sociais de dominação e inferioridade. Isto nos remonta à questão, trazida por Rosemberg; Bazilli; Silva (2003), sobre a coexistência na linguagem de elementos explícitos que denunciam o racismo com elementos que o reproduzem. Também, outro exemplo elucidativo é a coleção de 2017 individualmente, cujo autor demonstra visível intenção de romper com o referido saber eurocêntrico e colonizado, na direção de uma construção antirracista, mas depara-se com obstáculos que estão além de sua alçada individual.

Por fim, destacamos mais um elemento fundamental neste cenário: a ineficiência da ação do Estado através de currículos nacionais<sup>133</sup>. Quando se discute a construção curricular nas editoras, obviamente não se deve ignorar o Estado como categoria atuante e presente. Há uma tentativa, de fato, de contemplar a universalidade das etapas da referida construção; vide o processo de normatização, aqui discutido, dos livros didáticos de História através dos princípios antirracistas veiculados na política. No entanto, os dados analisados apontam para a inviabilidade desta tentativa, que esbarra em estruturas consolidadas. Há, portanto, um território educacional no Brasil no interior do qual categorias devem ser pensadas em função das posições que ocupam e das relações sociais que mantêm umas com as outras; relações estas que, por sua vez, devem ser pensadas em função de suas realizações discursivas. Trata-se de uma questão de poder e controle social da linguagem. E neste quadro o racismo, como fundador de ordens socioculturais, deve ser investigado em sua profundidade e complexidade - a níveis institucional, interacional e textual.

Para finalizar, deixamos ao leitor o principal questionamento emergente desta pesquisa: quem ou o que determina a construção curricular nas editoras – responsável pela reprodução do racismo no Brasil -, considerando-se que tal determinação mostra-se impermeável às ações do Estado e dos próprios autores de livros didáticos de História?

---

<sup>133</sup> Sugerimos, para discussão referente às limitações de currículos nacionais, Oliveira; Sussekind (2018).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. A. L. *A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos*. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 45 (2). p. 198-223, 2002.
- ANDRADE, H. Vélz confirma desmonte de secretaria da diversidade após Bolsonaro tuitar. *Uol*. São Paulo, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/02/velez-confirma-desmonte-desecretaria-da-diversidade-apos-tuite-bolsonaro.htm>. Acesso em: 6 abr. 2019.
- ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*. 11 (30), 1997.
- APOLINÁRIO, M. R. *Projeto Araribá: 8º ano*. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2014.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. V. 24, n. 24, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368/1743>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- BALL, S. J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), p. 119-130, 1998.
- \_\_\_\_\_. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. [Global policies and vernacular policies in education]. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), p. xxvii-xliii, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Abingdon, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BERNSTEIN, B.; DÍAZ, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 15, [p. 1-41], 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BOTELHO, A.; BORGES, C.; MORAIS, A. *As imagens dos manuais escolares de ciências: análise dos princípios de igualdade entre homens e mulheres*. [Lisboa], 2002. Disponível em: [http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas\\_com\\_revisao\\_cientifica/2002\\_asimagensdosmanuaiscolares.pdf](http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2002_asimagensdosmanuaiscolares.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

BOULOS JÚNIOR, A. *História sociedade & cidadania: 8º ano*. 3ª edição. São Paulo: FTD, 2017.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 de março de 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”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 16 jul. 2017.

CAIN, A. A. Adoção de Sistema de Ensino Apostilado em Ipeúna, SP. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 37, p. 92-112, jul./set., 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório de Gestão: 2002*. Brasília, DF, fev. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cne2002.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.

CUNHA, V. G. P.; MARCONDES, M. I. Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 503-530, jul./dez, 2014.

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003*. In.: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. SECAD, 2005.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNL D como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação CESGRANRIO, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180464>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, p. 01-14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2005.

DURBAN. (2001) *Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa*. Durban, 2001.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1922.

ÉPOCA. *O mistério do Professor Schimdt*. Reportagem de Nelito Fernandes. Publicado em 05 de outubro de 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79463-6014-490,00-O+MISTERIO+DO+PROFESSOR+SCHIMIDT.html> 2007. Acesso em: 04 out. 2019.

FÁVERO, A. A. Estudos epistemológicos em política educacional. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 207-211, jan./jun., 2014.

FERNANDES, F. S. Algumas reflexões em torno da análise epistemológica de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, 2018.

FRANCA. CÂMARA MUNICIPAL. *Projeto de Lei nº 259, de 1999*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e da outras providências. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. R. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

FRY, P; MAGGIE Y; MAIO MC; MONTEIRO S; SANTOS R.V. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

GALLIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para descrição e análise de questões ligadas à educação. *Educativa*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez., 2008.

\_\_\_\_\_. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-777, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400006>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GATINHO, A. A. *O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais*. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

GODINHO, R. O. Normas e redistribuição: um estudo sobre condicionantes internacionais das políticas de combate ao racismo no Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 52 (1): 71-88, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil*. In.: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.* Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. (2012a).

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. (2012b).

GONZÁLEZ, S. N. S.; PAZ, I. V. *Las políticas educativas como textos y como discursos: el enfoque de Stephen Ball*. In: TELLO, C. Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas e enfoques. p. 163-190. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Introdução: Tomaz Tadeu da Silva. Lisboa: EDUCA, 2008.

GRAIZER, O. L. *Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas*. In: TELLO, C. (comp.). Las epistemologías de la política educativa enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educativas. p. 1-22. San Pablo: Mercado de Letras, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Ed.34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Ed.34, 1999.

LANDER, E. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. In.: E. Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun., 2013.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIGI, A. S. *O ensino de história da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8409>. Acesso em: 15 maio 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas*. (Working paper). [S.l.], 2017.

\_\_\_\_\_. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/971/828>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. *A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais*. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. p. 143-167. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

\_\_\_\_\_. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. *Review of Education*, London, v. 11, n. 3, 256-264, 2013b.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

\_\_\_\_\_. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. Abordagem do ciclo de políticas – Stephen Ball. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: [www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe). Acesso em: 10 mar. 2019.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2331/1801>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MARTINS, M. A.; MARTINO, V. F. A Lei 10.639/03 e os livros didáticos de História: uma análise sociológica à luz de Stephen Ball e Basil Bernstein. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 11, n. 2, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos 2005: história*. Coordenação Nabihah Gebrim. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 15 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLD 2014*. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 21, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2013a. Disponível em: [http://www.lexeditora.com.br/legis\\_24788463\\_PORTARIA\\_NORMATIVA\\_N\\_21\\_DE\\_28\\_DE\\_AGOSTO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lexeditora.com.br/legis_24788463_PORTARIA_NORMATIVA_N_21_DE_28_DE_AGOSTO_DE_2013.aspx). Acesso em: 15 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 15 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLD 2017*. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. *PNLD 2017: história: ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 17 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em: 17 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *A complexa logística de distribuição dos livros didáticos, desde as editoras até os estudantes*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32746>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ações afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção*. In: FONSECA, M.V.; BARROS, S.A.P. (orgs.) *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduff, 2016.

MONTEIRO, R. B. *A educação para as relações étnico-raciais e o curso de Pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da Res. CNE/CP 01/2004*. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v, 14, n. 2, p. 1-27, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13265>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 23, n. 3(69), p. 51-66, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição. Brasília- DF: MEC: SECAD, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 18 out. 2018.

OLIVEIRA, I. B.; SUSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 31, n. esp., p. 55-74, out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.14806>. Acesso em: 17 mar. 2019.

PAVAN, Ruth. O currículo da educação superior e a ressignificação de identidades/diferenças. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP, v.1 n.2 p.149-159 out./dez., 2015.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem., 2011

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro, 2006.

RODRIGUES, T. C. *Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990*. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P (org.). Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa: ANPED, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Movimento negro, raça e política educacional*. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005b.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V.B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, nº 1, p. 125-146, jan-jun., 2003.

SANTOMÉ, J. T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula. p. 159-177. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos – CEBRAP*, n.79, São Paulo, nov, 2007.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.120, p.15-49, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>. Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Stephen Ball e a educação (entrevista a Lucíola Licínio de C. P. Santos). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 40, p. 11- 25, dez., 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Introdução*. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas. p. 15-35. Brasília: SECAD, 2007.

SARAIVA, Sabine. A política curricular no Brasil: entre valorização da diversidade cultural, consideração das memórias particulares e construção de uma história compartilhada. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 4, n. 2, nov., 2010.

SCHMIDT, M. *Nova história crítica: 7ª série*. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SERANO, C.; WALDMAN, M. *Memória D'África: a temática Africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2005\\_02/11\\_artigo\\_eneida\\_roselane\\_rosalba.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_rosalba.pdf). Acesso em: 25 fev. 2019.

SILVA, Ana Célia da. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In.: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 05 mar. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ações afirmativas e diversidade étnico-racial*. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas*. Brasília: SECAD, p. 141-164, 2007.

SOARES, E. V.; BRAGA, M. L. S.; COSTA, D. V. A. O dilema racial brasileiro: de Roger Bastide a Florestan Fernandes ou da explicação teórica à proposição política. *Sociedade Cultura*, p. 35-52, v. 5, n. 1, jan./jun., 2002.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. *Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs*. In.: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

SPOSITO, M. E. B. *A avaliação de livros didáticos no Brasil: por quê?* In: SPOSITO, M. E. B. (org.). *Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15-25.

TAYLOR, S. (org.). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge, 1997.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul., 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr., 2015.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia Política da Educação*. 2ª edição. Cortez Editora, 1997

UBIALI, Miliana Passarelli. *Ideologia e política: relação entre Estado e movimento social negro*. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

UNESCO. *Educação na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília, DF: UNESCO: OREALC, 2002. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/educamericalatina>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. 2ª edição. Florianópolis: UFSC, 2014.

VEJA ABRIL. *Uma entrevista com Ali Kamel*. Reportagem de Reinaldo Azevedo. Atualizado em 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/uma-entrevista-com-ali-kamel/>. Acesso em: 04 out. 2019.

VITORINO, Manoel. *Das reivindicações à Lei: caminhos da Lei nº 10.639/03*. 120 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

**ANEXOS**

## ANEXO I – Livros Didáticos de História mais escolhidos no PNLD 2005

	Programa	Editora	Código	Título (Livro ou Coleção)	Tip	Série	Etapa de Ensino	Comp. Curriculá	Tiragem	Valor Unitár	Valor Totá
4	PNLD Ensino Fundamental	NOVA GERACAO	560973	NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	L	5ª série/6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	1.054.940	5,42	5.717.774,80
5	PNLD Ensino Fundamental	NOVA GERACAO	660073	NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	L	6ª série/7º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	921.365	5,42	4.993.798,30
6	PNLD Ensino Fundamental	NOVA GERACAO	760073	NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	L	7ª série/8º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	824.992	6,33	5.222.199,36
7	PNLD Ensino Fundamental	NOVA GERACAO	860073	NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	L	8ª série/9º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	743.131	6,78	5.038.428,18
8	PNLD Ensino Fundamental	FTD	560043	HISTÓRIA EM DOCUMENTO - IMAGEM E TEXTO 5A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍ	L	5ª série/6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	475.101	5,74	2.727.079,74
9	PNLD Ensino Fundamental	FTD	660943	HISTÓRIA EM DOCUMENTO - IMAGEM E TEXTO 6A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍ	L	6ª série/7º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	405.499	6,06	2.457.323,94
10	PNLD Ensino Fundamental	ATICA	560016	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 5ª SÉRIE	L	5ª série/6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	356.356	4,13	1.471.750,28
11	PNLD Ensino Fundamental	FTD	760043	HISTÓRIA EM DOCUMENTO - IMAGEM E TEXTO 7A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍ	L	7ª série/8º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	353.662	6,53	2.309.412,86
12	PNLD Ensino Fundamental	FTD	860043	HISTÓRIA EM DOCUMENTO - IMAGEM E TEXTO 8A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍ	L	8ª série/9º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	313.458	7,33	2.297.647,14
13	PNLD Ensino Fundamental	ATICA	660016	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6ª SÉRIE	L	6ª série/7º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	288.337	4,13	1.190.831,81
14	PNLD Ensino Fundamental	ATICA	760016	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 7ª SÉRIE	L	7ª série/8º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	253.500	5,08	1.287.780,00
15	PNLD Ensino Fundamental	SARAIVA	560125	SABER E FAZER HISTÓRIA - PRÉ-HISTÓRIA, PRIMEIRAS CIVILIZAÇÃO	L	5ª série/6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	237.167	3,51	832.456,17
16	PNLD Ensino Fundamental	SCIPIONE	560079	VIVER A HISTÓRIA - 5ª SÉRIE	L	5ª série/6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	HISTORIA	234.271	5,77	1.351.743,67
17											

**Fonte:** Documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, através de consulta enviada para dados de pesquisa.

## ANEXO II – Livros Didáticos de História mais escolhidos no PNLD 2014

4	Editora	Código	Título (Livro ou Coleção)	Tipr	Série	Etapa de Ensino	Comp. Curricula	Tiragem	Valor Unitár	Valor Totr
5	ORA FTD SA	27389C0624	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 6º ANO	L	6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	909.106	7,98	7.254.665,88
6	ORA FTD SA	27389C0625	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 7º ANO	L	7º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	834.345	7,98	6.658.073,10
7	ORA FTD SA	27389C0626	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 8º ANO	L	8º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	779.878	7,98	6.223.426,44
8	ORA MODERNA LTDA	27457C0624	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	779.367	6,59	5.136.028,53
9	ORA FTD SA	27389C0627	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 9º ANO	L	9º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	740.717	8,36	6.192.394,12
10	ORA MODERNA LTDA	27457C0625	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	7º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	721.100	6,59	4.752.049,00
11	ORA MODERNA LTDA	27457C0626	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	8º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	684.412	6,77	4.633.469,24
12	ORA MODERNA LTDA	27457C0627	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	L	9º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	657.968	7,34	4.829.485,12
13	ORA MODERNA LTDA	27366C0624	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	6º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	284.248	5,46	1.551.994,08
14	ORA MODERNA LTDA	27366C0625	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	7º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	257.727	7,15	1.842.748,05
15	ORA MODERNA LTDA	27366C0626	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	8º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	239.130	7,15	1.709.779,50
16	ORA MODERNA LTDA	27366C0627	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	9º ano	Anos Finais do Ensino Fundamental	História	229.723	8,09	1.858.459,07
	ORA SCIBIONE S/A	27162C0624	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	I	6º ano	Anos Finais do Ensino	Editora	226.106	8,91	2.014.604,16

**Fonte:** Documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, através de consulta enviada para dados de pesquisa.

### ANEXO III – Livros Didáticos de História mais escolhidos no PNLD 2017

3	NLD FUNDAMENTAL								
4	EDITORA	CÓDIGO	TÍTULO	COMPONENTE	ANO	TIPO	TIRAGEM	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
5	DITORA FTD SA	0126P17042006I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	História: anos finais do ensino fundamental	6º Ano	L	959.095	R\$ 8,89	R\$ 8.526.354,55
6	DITORA FTD SA	0126P17042007I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	História: anos finais do ensino fundamental	7º Ano	L	885.308	R\$ 8,89	R\$ 7.870.388,12
7	DITORA FTD SA	0126P17042008I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	História: anos finais do ensino fundamental	8º Ano	L	831.760	R\$ 8,89	R\$ 7.394.346,40
8	DITORA FTD SA	0126P17042009I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	História: anos finais do ensino fundamental	8º Ano	L	788.546	R\$ 9,31	R\$ 7.341.363,26
9	DITORA MODERNA LTDA	0059P17042006I	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	História: anos finais do ensino fundamental	6º Ano	L	496.030	R\$ 6,53	R\$ 3.239.075,90
10	DITORA MODERNA LTDA	0059P17042007I	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	História: anos finais do ensino fundamental	7º Ano	L	460.075	R\$ 6,96	R\$ 3.202.122,00
11	DITORA MODERNA LTDA	0059P17042008I	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	História: anos finais do ensino fundamental	8º Ano	L	437.923	R\$ 6,96	R\$ 3.047.944,08
12	DITORA MODERNA LTDA	0059P17042009I	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	História: anos finais do ensino fundamental	8º Ano	L	422.472	R\$ 8,05	R\$ 3.400.899,60
13	DITORA FTD SA	0054P17042006I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	História: anos finais do ensino fundamental	6º Ano	L	326.038	R\$ 7,62	R\$ 2.484.409,56
		0054P17042007I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	História: anos finais do ensino fundamental	7º Ano	L	384.753	R\$ 8,04	R\$ 3.105.085,00

**Fonte:** Documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, através de consulta enviada para dados de pesquisa.