



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TWANY SOARES DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:  
uma análise do conteúdo étnico-racial negro**

ANGICOS  
2025

TWANY SOARES DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:  
uma análise do conteúdo étnico-racial negro**

Monografia de graduação apresentada à  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Pereira Aires

ANGICOS  
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

S676e Soares, Twany.  
Educação antirracista e o livro didático de  
história: uma análise do conteúdo étnico-racial  
negro / Twany Soares. - 2025.  
54 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Pereira Aires.  
Monografia (graduação) - Universidade Federal  
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2025.

1. Livro didático de história. 2. Educação  
antirracista. 3. História e cultura afro-  
brasileira e africana. I. Aires, Ana Maria  
Pereira , orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade  
com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Angicos  
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte  
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

TWANY SOARES DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:  
uma análise do conteúdo étnico-racial negro**

Monografia apresentada à Universidade Federal  
Rural do Semi-Árido como requisito para  
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Defendida em: 24/03/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires (UFERSA)  
Presidente

---

Prof. Dr. Evanilson Gurgel de Carvalho Filho (UFERSA)  
1º Membro Examinador

---

Profa. Dra. Juliana da Rocha e Silva (UFERSA)  
Membro Examinador

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, José Luiz e Maria das Graças! Eles são meu combustível diariamente para seguir firme na minha trajetória acadêmica. Além disso, queria oferecer, especialmente, este trabalho a meu painho, que é conhecido popularmente por “Dedé de preta”. Painho durante grande parte da minha infância foi vítima de racismo, por isso cresci ouvindo diversas palavras pejorativas que me fizeram ter força para ir além do que sempre sonhei, para que eu pudesse caminhar e constar para ele/s o melhor que a vida pode proporcionar.

## **AGRADECIMENTOS**

Começo minhas palavras de agradecimento com uma passagem bíblica de Samuel, capítulo 7 versículo 12, que diz: Então Samuel pegou uma pedra e a ergueu entre Mispá e Sem; e deu-lhe o nome de Ebenézer, dizendo: "Até aqui o Senhor nos ajudou". Durante toda essa caminhada acadêmica nada seria possível se Deus não tivesse sido minha maior força nos momentos mais difíceis, onde, por vezes, vieram obstáculos que me fizeram pensar que não iria conseguir, por isso, gratidão a Deus por ter sido onipresente nessa trajetória árdua e cheia de desafios.

Agradeço a minha intercessora e mãe, Nossa Senhora de Lourdes, que sempre ouviu minhas súplicas e me deu direcionamento quando mais precisei, obrigada mãezinha por estar ao meu lado quando penso que tudo vai desabar.

Agradeço aqueles que são meu porto seguro, minha base e meu maior motivo por eu estar hoje concluindo mais uma etapa da minha vida acadêmica, meus pais, José Luis do Nascimento e Maria das Graças Soares, sem vocês eu nada seria, gratidão por todo apoio.

Agradeço aos meus familiares, em especial, às minhas tias, Luciete Soares, Maria Aparecida e Wellydelândia. Gratidão por estarem presentes segurando minha mão e me incentivando nos momentos que mais precisei.

Agradeço ao meu companheiro e melhor amigo, Vinícius Trindade. A ele, minha gratidão pelas palavras de incentivo e por acreditar no meu potencial.

Agradeço aos meus amigos Maria de Lourdes, Livia Hádiya e Railson Thiago que tornaram a caminhada mais leve e divertida. Gratidão por compartilhar com vocês os meus dias durante esses cinco anos. Vou sentir saudades das nossas noites e das nossas risadas.

Agradeço a minha querida orientadora e professora, Dra. Ana Aires pela paciência e trocas de conhecimentos que foram valiosos para que este trabalho fosse concluído. Gratidão por todos os ensinamentos e por ser minha grande fonte de inspiração e me tornar imersa no mundo dos estudos voltados às temáticas étnico-raciais.

Agradeço aos avaliadores da banca do meu Trabalho de Conclusão de Curso, a profa. Dra. e querida Juliana da Rocha e ao querido, prof. Dr. Evanilson Gurgel que dedicaram tempo e esforço para análise e apreciação do meu trabalho. Gratidão por estarem presentes nesse processo de avaliação e momento tão importante para mim.

Agradeço também ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN por me acolher durante dois anos no grupo de pesquisa da professora Dra. Ana Aires, no qual, na oportunidade, tive o privilégio de ficar responsável por dois planos de trabalho. Gratidão pela oportunidade e incentivo a pesquisa.

Por fim, agradeço a UFERSA por ter dado a chance de me aperfeiçoar enquanto pedagoga durante 4 anos e meio, dos quais, 18 meses me oportunizou a participação no Programa de Residência Pedagógica pelo programa de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, também agradeço por ter me apresentado excelentes docentes que me proporcionaram ensino de alta qualidade me guiando e me preparando para os desafios que surgirão durante a trajetória profissional. Ao pessoal de apoio, obrigada por estarem dispostos a ajudar

“Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”

(Conceição Evaristo)



## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o conteúdo curricular do livro didático de história dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, na perspectiva étnico-racial negra, observando suas aproximações e limitações com a educação antirracista. Para alcançar esse propósito, trabalhamos com a concepção metodológica qualitativa (Minayo, 2003) e para produção e análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo, na perspectiva da tematização (Bardin, 2009). Escolhemos trabalhar com três capítulos do livro didático, estabelecendo como critérios de seleção, os capítulos, cujos conteúdos apresentam relações com as questões raciais negras. A construção teórica que fundamenta o trabalho se deu considerando a história negra no livro didático, as raízes históricas que pautam o racismo e a educação antirracista como uma alternativa no cotidiano das escolas. Há autores e legislações que nos auxiliaram nessa construção teórica, a exemplo de Brasil, 2007; Leite, 1950; Corrêa, 2000; Munanga, 2004; Walsh, 2009; Mignolo, 2007; Quijano, 2005. Após as análises e de acordo com os resultados identificamos que os conteúdos raciais negros do livro didáticos de história, textos e imagens, são insuficientes para re-compor a história e cultura afro-brasileira em nosso país, mas, ainda assim, os textos colaboram para que crianças e jovens se sintam representados positivamente, enquanto o conteúdo imagético apresenta marcas muito fortes do período colonial escravocrata, impossibilitando a representação da resistência e da luta dos povos negros.

**Palavras-chave:** Livro Didático de História; Educação Antirracista; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the curricular content of the history textbook for the initial years of elementary school in a public school from a black ethnic-racial perspective, observing its similarities and limitations with anti-racist education. To achieve this purpose, we worked with the qualitative methodological conception (Minayo, 2003) and for the production and analysis of data we used Content Analysis, from the perspective of thematization (Bardin, 2009). We chose to work with three chapters of the textbook, establishing as selection criteria the chapters whose contents present relationships with black racial issues. The theoretical construction that underpins the study was made considering black history in the textbook, the historical roots that guide racism and anti-racist education as an alternative in the daily life of schools. There are authors and legislation that helped us in this theoretical construction, such as Brasil, 2007; Leite, 1950; Corrêa, 2000; Munanga, 2004; Walsh, 2009; Mignolo, 2007; Quijano, 2005. After the analyses and according to the results, we identified that the black racial content of the history textbooks, texts and images, are insufficient to reconstruct the Afro-Brazilian history and culture in our country, but, even so, the texts help children and young people to feel positively represented, while the image content presents very strong marks of the colonial slave period, making it impossible to represent the resistance and struggle of black people.

**Keywords:** History Textbook; Anti-racist Education; Afro-Brazilian and African History and Culture.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Negros no porão do navio .....                       | 43 |
| Figura 2 – Correio Paulistano.....                              | 46 |
| Figura 3 – Correio Paulistano .....                             | 46 |
| Figura 4 – Regresso à cidade de um proprietário de chácara..... | 49 |

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – unidades, capítulos e conteúdos que abordam questões étnico-raciais negras .... 22

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                                        |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| RN      | Rio Grande do Norte                                                                    |
| DCH     | Departamento de Ciências Humanas                                                       |
| Dra.    | Doutora                                                                                |
| PRP     | Programa de Residência Pedagógica                                                      |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                            |
| UFERSA  | Universidade Federal Rural do Semi-Árido                                               |
| p.      | Página                                                                                 |
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado                                                  |
| ed.     | Edição                                                                                 |
| SP      | São Paulo                                                                              |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro e do Material Didático                                      |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                                          |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro Didático                                                    |
| MEC     | Ministério da Educação                                                                 |
| LD      | Livro didático                                                                         |
| nº      | Número                                                                                 |
| Art.    | Artigo                                                                                 |
| EPRER   | Educação Para as Relações Étnico-Raciais                                               |
| PNAD    | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                            |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                        |
| ADCT    | Atos das Disposições Constitucionais e Transitórias                                    |
| INCRA   | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária                                    |
| EDUCLIN | Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens |

## SUMÁRIO

|     |                                                                                                           |    |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                   | 15 |
| 1.1 | <b>A construção do objeto de pesquisa.....</b>                                                            | 19 |
| 1.2 | <b>Processos Metodológicos.....</b>                                                                       | 23 |
| 2   | <b>ENTRELAÇANDO AS CONEXÕES DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....</b>                                            | 23 |
| 2.1 | <b>A racialidade negra no livro didático: o que diz a história.....</b>                                   | 26 |
| 2.2 | <b>Raízes históricas do racismo.....</b>                                                                  | 27 |
| 2.3 | <b>Educação Antirracista: prática alternativa para o cotidiano das escolas.....</b>                       | 31 |
| 3   | <b>EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: aproximações e limitações com o conteúdo do livro didático de história.....</b> | 34 |
| 3.1 | <b>Aproximações do conteúdo didático com a educação antirracista.....</b>                                 | 35 |
| 3.2 | <b>Limitações do conteúdo imagético para a educação antirracista.....</b>                                 | 42 |
| 4   | <b>CONSIDERAÇÕES GERAIS.....</b>                                                                          | 51 |
|     | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                   | 56 |

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 A construção do objeto de pesquisa

A trajetória da população negra no Brasil começa a ser escrita a partir do século XVI, no contexto da escravidão dos povos africanos traficados em navios chamados negreiros, pelos europeus, para serem submetidos a processos de desumanização, objetificação e comercialização. Esse processo de diáspora atlântica<sup>1</sup> perdurou por mais de 300 anos, contrariando a ideologia política do liberalismo, cuja teorização diz sobre a capacidade de proporcionar aos indivíduos liberdade, fraternidade e igualdade como direitos fundamentais dos humanos.

Esse processo, entretanto, não foi pacífico, deu-se acompanhado de muitos movimentos de resistência das pessoas negras (Leite, 2017), e foram historicamente silenciados nos livros didáticos. Esses movimentos de resistência se intensificaram e ganharam notoriedade durante o processo de colonização. Mas foi somente a partir do século XIX que surgiram os movimentos em defesa dos direitos civis da população negra, os quais buscavam, por meio de lutas, a igualdade social, com o combate a discriminação racial. O principal movimento negro do Brasil tinha um importante líder, símbolo de resistência e da historiografia escravocrata, o quilombola Zumbi dos Palmares que lutou pela libertação dos povos africanos e afro-brasileiros, na época da escravidão.

Em relação à abolição formal da escravatura no Brasil, também ocorrida no século XIX, aconteceu de forma paulatina, através da criação de diversas leis, a exemplo da Lei Eusébio de Queiroz, da Lei do Ventre Livre e da Lei do Sexagenários. Essas leis foram estratégias usadas com o objetivo de retardar a libertação, por isso, a luta se intensificou até, de fato, acontecer a liberdade formal, alcançada pelos negros e negras, através da Lei Áurea, em 1888.

Na história oficial do Brasil, contada pelos livros didáticos, o processo de libertação começa a ser contado no ano de 1850, com a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz, a qual proibiu o tráfico de navios negreiros no país, determinando que seria considerado criminoso aquele que continuasse realizando este ato de contrabando de pessoas. Por isso, os negros e negras traficados para o Brasil, nesse período, de acordo com essa Lei, eram considerados livres ao pisarem em solo brasileiro. Sendo assim, essa fonte de migração de pessoas negras

---

<sup>1</sup> Diáspora, segundo Silva e Xavier (2018), é uma acepção de múltiplos significados. De um modo geral significa dispersão forçada e violenta do povo africano pelo mundo atlântico. A origem é bíblica, a partir da etimologia do termo grego: *dia* que significa “através” e *speirein* que significa dispersão, corresponde a dispersão do povo Judeu.

escravizadas, no país, foi formalmente extinta, mesmo que forçadamente pelo governo da época. Essa determinação pode ser considerada um avanço na luta por libertação, entendendo que ela oferecia a alforria legal aos traficados que chegassem ao Brasil, nesse período, entretanto, é importante afirmar, essa alforria não era acompanhada do oferecimento das condições de vida social e econômica à pessoa liberta. Também, essa história oficial, contada pelos livros didáticos, silencia as formas de resistência e luta das pessoas negras, no que se refere às ações de denúncias dos crimes cometidos e as lutas por manutenção dos saberes, costumes, religiosidades e valores civilizatórios oriundos da Pátria-Mãe, a África.

Nesse contexto, também surgem as preocupações dos senhores de engenho, em relação ao fluxo de escravizados, uma vez que estava sendo caracterizada a sua extinção em razão da proibição do tráfico negreiro pela monarquia. A quantidade de escravizados ocasionada pela proibição do tráfico e, principalmente, pela falta que faria, em razão da diminuição da mão de obra braçal, ia, hora ou outra, acabar. Isso aconteceria por morte devido à idade e situação precária de vida, o que levou os senhores a começarem um tráfico interno, dentro do próprio país, contribuindo para que os senhores de engenho do Norte, em decadência, vendessem seus escravizados para os senhores do Centro-Sul do Brasil.

A luta dos povos escravizados com resultados efetivos, ainda estava longe de ser alcançada, mas foi sendo incorporada por determinações oficiais, paulatinamente, juntamente com a força abolicionista. Em 1871 foi promulgada a Lei do Ventre Livre, a qual determinou que todos os filhos de escravizados nascidos posteriormente à promulgação desta lei seriam livres, pelo menos do cativeiro, reclusão forçada e vigiada, sob o domínio tirânico dos senhores. Em contrapartida a essa liberdade, os senhores ainda continuariam possuidores do poder sobre esses indivíduos, prova disso, é que podiam escolher entre receber uma indenização do Estado por aquela criança que acabara de “perder” ou usar do direito a escravizar a criança nascida após Lei do Ventre Livre, até os 21 anos de idade, só depois o libertaria. Para os abolicionistas essa lei foi um disfarce, pois, na prática, poucas crianças foram libertadas, tendo em vista que poucos senhores optaram pelo dinheiro do Estado, mas sim, escolheram usar os serviços das crianças. Nesse sentido, a população negra continuou subjugada às vontades dos grupos de senhores dominantes, sem intervenções do poder monárquico brasileiro.

No ano de 1885 foi sancionada a Lei dos Sexagenários, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, que tinha como principal intuito a liberdade daqueles que conseguissem



resistir, por mais de 60 anos, à condição de escravizado. No entanto, como todas as outras vezes, o ordenamento desta Lei, até a aprovação, foi tortuoso, isso porque os senhores sempre reivindicavam indenização mediante a possibilidade de alforria dos escravizados. Esse movimento persistia, mesmo tendo em vista que a expectativa de vida das pessoas negras escravizadas era somente de 30 anos, sendo raro alcançarem até, pelo menos, os 25 anos de idade, obstáculo para a tão sonhada abolição da escravatura. Após múltiplos sofrimentos das populações africanas escravizadas e, por isso, suas incansáveis lutas por libertação, aliadas às pressões da sociedade abolicionista e das comunidades do exterior, considerando que todos os países da América já tinham abolido a escravidão, esta aconteceu em 13 de maio de 1888, através da promulgação da Lei Aurea, Lei nº 3.353/1888, válida para todo o território nacional.

Nesse sentido, é abordado nos livros didáticos constantemente que a Princesa Isabel assinou a Lei Aurea, na qual afirma seu papel redentora e “protetora” a qual lhe foi atribuído, deixando em segundo plano as ações para inserção dos escravizados, como afirma Albuquerque (2018, p. 333)

Depois do 13 de maio de 1888, a princesa Isabel foi içada ao papel de Redentora e, portanto, de promotora da principal reforma política e social do século XIX. O panteão nacional foi preenchido pelas figuras mais proeminentes do front abolicionista na grande imprensa, no Parlamento e nos tribunais, deixando de fora da memória do abolicionismo os coiteiros, caifases, saveiristas, tipógrafos, capoeiras e músicos, em geral, escravos, libertos e livres pobres. No entanto, vários desses sujeitos interpretaram a assinatura da Lei Áurea como apenas mais um passo em direção aos propósitos da campanha abolicionista. Como disse um grupo de libertos de Paty do Alferes, no Rio de Janeiro, em carta enviada a Rui Barbosa em 1889: "nossos filhos jazem imersos em profundas trevas. É preciso esclarecê-los e guiá-los por meio da instrução. [...] Compreendemos perfeitamente que a liberdade partiu do povo que forçou a Coroa e o Parlamento a decretá-la". Pensada nesses termos, a luta pela liberdade não foi concluída em 1888; resta a construção da igualdade.

Virou história e está nos livros didáticos, o fato da Princesa Isabel ter assinado o documento oficial dando liberdade aos povos negros escravizados no Brasil, mas não está dito, na mesma história, que esse fato ocorreu sem nenhum cuidado ou indenização ao povo, até então escravizado, independente de gênero e idade. Este ato legal instituído pôs, finalmente, fim ao processo de subjugamento físico, em cativeiro, dos sujeitos humanos negros, pelos sujeitos brancos, mas não os livrou da subalternidade e da sujeição à elite branca. Esse entendimento advém, porque mesmo com a lei sancionada, não houve preocupação em estabelecer normas legais determinando a inserção social, educacional e de trabalho para que as pessoas negras tivessem o mínimo de dignidade e de direitos garantidos em lei.

Esta história oficial está contada, como já dissemos, nos livros didáticos, principalmente, nos livros de História do Brasil, mas sem a voz daqueles que sofreram com a desumanização e com os impedimentos sociais e políticos. Não há um contraponto, nem fatos relevantes em relação às organizações negras, suas lutas históricas, suas pautas reivindicatórias em torno da questão abolicionista e das tentativas de negociações das condições de vida e trabalho violentas a que foram submetidos por séculos. A população negra, ex-escravizada, ficou submetida, no pós-abolição, à própria sorte. O que prevaleceu foi a hegemonia colonial de poder que instituiu essa história, ao mesmo tempo, fez permanecer o silêncio, subtraindo as falas e as histórias das pessoas subalternizadas nesse processo histórico. As elites colonial, monárquica e republicana brasileira romantizaram o contexto histórico da escravização e negaram o direito dos registros históricos em relação à luta por libertação dos povos negros no Brasil. Isso leva a necessidade de um constante movimento revisionista da história contada e registrada, pelos sujeitos no poder, nos livros didáticos e de literatura.

Considerando essa longeva narrativa, somada às inquietações acumuladas durante a formação no curso de Pedagogia, principalmente quando da participação no anos de 2020, como integrante no projeto de pesquisa intitulado “Saberes e práticas educativas dos povos negros e quilombolas nos materiais literários das escolas de Ensino Fundamental de Angicos-RN”, cuja orientadora foi a professora Dra. Ana Aires, o interesse por essa questão se ampliou<sup>2</sup>. Além disso, no ano de 2023, quando cursei o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira, também com a professora Dra. Ana Aires, esse interesse se somou ao tema da educação antirracista, a qual compõe a luta do movimento negro. Na atualidade, um dos resultados desse processo histórico, foi a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica.

Identificadas todas essas questões, percebo a necessidade e a importância de realização dessa pesquisa, tendo como objeto de estudo o livro didático de história utilizado na rede pública de ensino da cidade de Ipanguaçu/RN e como objetivo investigar o livro didático de história dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da análise do conteúdo curricular, observando as aproximações e distanciamentos com a educação antirracista.

---

<sup>2</sup> O projeto, a partir da análise de materiais literários existentes nas escolas, problematizou sobre os saberes negros nos livros de literatura, considerando os mais variados aspectos da vida, e sobre como isso contribui, na atualidade, para a construção das identidades das crianças, precisamente, crianças negras.

Acreditamos que essa investigação tem relevância, primeiro por contribuir com a formação acadêmica e profissional, na área das ciências humanas, dos pedagogos e pedagogas. Segundo por entendermos que este trabalho pontua sobre a construção de identidades, ao observar como os sujeitos negros e negras estão representados no livro didático de história, suas ações e luta por resistência, de modo que possamos reconhecer suas raízes histórico-culturais, enquanto agente ativo na sociedade brasileira. Terceiro, este trabalho é importante por contribuir para a educação antirracista, quando busca romper com os estigmas e paradoxos da marginalização das populações negras, um trabalho para combater o racismo estrutural que permeia esse país.

Somado a tudo, essa investigação é relevante para mim mesma, pois, durante toda a minha infância e trajetória de vida fui atravessada por questões raciais que, desde cedo, me fizeram questionar sobre o meu cabelo, a minha cor, a minha origem e os meus traços fenóticos de mulher negra. Portanto, a escolha por trabalhar a relação do livro didático de história com a educação antirracista se deu em razão de todas essas histórias e inquietações, as quais fazem a minha história, a que carrego comigo. Também, por não me ver identificada nos livros didáticos como alguém que fez parte de uma história de lutas e vitórias e, por isso, essa inquietação me acompanha desde a infância e durante a minha trajetória na universidade, que tem sido combustível para as discussões acadêmicas nas quais estou inserida.

## **1.2 Processos Metodológicos**

A narrativa do processo metodológico que estrutura a caminhada deste trabalho, visa apresentar os elementos teóricos e empíricos que fomentaram a discussão de toda a pesquisa. De início, entendemos, que este trabalho sustenta-se por meio da pesquisa qualitativa, uma vez que estudamos os fenômenos sociais, comportamentais e teóricos implicados historicamente com o objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2003, p. 21), “responde a questões muito particulares [...], o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, como tem sido o conteúdo relacionado ao processo histórico de escravização das pessoas negras, suas lutas e a construção de uma educação antirracista, objetos desse trabalho.

Também inicialmente foi a escolha pelo livro didático de história para ser analisado. O primeiro critério utilizado, na seleção, foi ser um livro trabalhado na turma do 4º ano do Ensino

Fundamental, isso por causa da participação, nesta turma, durante o período de novembro de 2022 a abril de 2024, no Programa de Residência Pedagógica (PRP), ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Nossa intenção foi observar se o conteúdo do livro de história do 4º ano contribui para a educação antirracista.

Essa relação permitiu a criação de laços e afeto pelo fundamental I, mas também, e principalmente, permitiu observar o processo de ensino adotado na turma e a seleção de conteúdo que, em sua maioria, não contemplava questões relacionadas à temática racial, o que contribuía para o silenciamento dos alunos e das alunas em relação às questões da negritude. Então, a pesquisa pelo livro de história foi realizada na escola municipal Francisca da Salete Ribeiro Barreto, na zona urbana do município de Ipanguaçu/RN, lugar de moradia e permanência.

Para respaldar e fundamentar a produção de dados da pesquisa, realizamos a técnica amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas de interpretação e sistematização dos resultados, a Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2009, p. 38),

é definida como [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Então os conteúdos e as imagens do livro didático de história são analisados visando oportunizar o olhar reflexivo, compreensivo e dinâmico para os aspectos que envolvem relação com a problematização e os objetivos desta investigação. Assim, a escolha do livro de história aconteceu levando em consideração três aspectos como: 1ª Representação histórica e cultural; 2ª Linguagem e terminologia; e 3ª Formação de identidade.

O 1º item, a representação histórica e cultural do negro/negra e seus ancestrais, oportuniza buscar, no conteúdo do livro didático, a abrangência da história e da cultura afro-brasileira como aspectos importantes para a construção da sociedade brasileira. Ademais, como essas informações são enunciadas, incluindo a contribuição de figuras históricas negras, sua representação e eventos importantes que aconteceram durante vários séculos e que demonstram a contribuição da história do homem negro e da mulher negra.

O 2º item, linguagem e terminologia, como aspectos fundamentais, possibilitam, possibilita observar se o vocabulário e as expressões respeitam os propósitos da educação

antirracista, evitando termos que sejam pejorativos ou estereotipados, de modo que o texto e/ou as imagens promovam a igualdade, oportunidades históricas e o respeito aos direitos e diferenças das pessoas negras e a representatividade dessa população.

O 3º item, a formação da identidade como questões relevantes na construção do imaginário das crianças, fomenta a formação da identidade positiva entre os alunos e alunas, principalmente aqueles de origem afrodescendentes, com intuito de que permaneçam, entre eles, o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural que constituem a população brasileira.

A visita à escola aconteceu no dia 08 de outubro de 2024, pedimos permissão à gestão da escola para o acesso ao livro, apresentando o objeto e os objetivos da pesquisa. Conhecemos a biblioteca, espaço onde foi, inicialmente, feita a seleção de alguns livros didáticos a partir dos critérios anteriormente decididos. O espaço da biblioteca é amplo e conta com algumas prateleiras contendo livros didáticos de literatura, de leitura, de história e outras áreas. Há, também, jogos educacionais que servem tanto para uso em sala de aula, como para os próprios estudantes fazerem uso durante a visita à biblioteca. Além disso, proporciona ao coletivo escolar um acervo multimídia, materiais para atividades culturais e artísticas.

A Escola Francisca da Salete é uma unidade de ensino bastante ampla com salas climatizadas, sala de leitura, pátio coberto e com acessibilidade para aqueles alunos que possuem deficiência ou mobilidade reduzida, além de contar com uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Durante a realização da consulta observamos os livros didáticos a partir do 1º critério estabelecido, a representação histórica e cultural do negro, sendo o critério predominante naquele momento. Desse modo, realizamos o que Bardin (1977, p. 95) chama de leitura flutuante, que, de acordo com ela, “é caracterizada pela ausência de rigidez, permitindo que o pesquisador mergulhe no material de forma aberta, sensível ao seu conteúdo manifesto e latente”. Foi o que fizemos, ao observarmos os livros, folheamos e lermos sem estabelecer maneiras, a partir do primeiro critério, formas rígidas de escolha. Somente com o estabelecimento de todos os critérios selecionamos o livro didático de história da coleção Ápis Mais, das autoras Anna Maria Charlier e Maria Elena Simielli, publicado pela Editora Ática. O livro possui validade de quatro anos, tendo sido elaborado em 2023. Abaixo a imagem do livro escolhido.



CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis Mais: história**, 1ª ed. SP, Editora Ática, 2021

A tematização dos conteúdos para a análise ocorreu observando o texto e as ilustrações, mais uma vez considerando o objeto e os objetivos da pesquisa. É válido registrar que o edital de convocação para a inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2023), Anexo III, sub-item 2.3.6 visa “promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afro brasileira e quilombola”. Este edital está vigente para o quadriênio de 2023-2026, logo, esse critério estabelecido no edital, elaborado pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), gerou expectativas, no sentido de encontrar, nas obras didáticas, avanços significativos em relação a representatividade, a identidade e a cultura do homem/mulher/criança negra. Nossa expectativa em relação a superação de narrativas históricas perversas, que se concentram na escravidão, no sofrimento, nos castigos, silenciando sobre as contribuições dos povos escravizados para o desenvolvimento brasileiro foi um critério no olhar analítico para o conteúdo do livro didático.

Apresentamos, no quadro abaixo as unidades, os capítulos e os conteúdos do livro didático de história que incluem questões que possuem correlação com a história dos povos negros e africanos e seus vínculos com o Brasil. O foco está nas contribuições do conteúdo para a educação antirracista, suas aproximações, suas possibilidades, seus limites. O registro no quadro está em conformidade com o sumário do próprio livro:

QUADRO 1: unidades, capítulos e conteúdos que abordam questões étnico-raciais negras

| UNIDADES                                | CAPITULOS                             | CONTEÚDOS                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Um novo lugar para viver             | 2. Chegar ao Brasil                   | Precisa-se de trabalhadores.                                                                                                                                                       |
| II. A ocupação do território brasileiro | 3. Povos da América e da África       | O Brasil africano. A viagem da África ao Brasil. O tráfico de escravizados para o Brasil. A resistência à escravidão. As comunidades remanescentes de quilombos. A luta não acabou |
|                                         | 4. Nos caminhos... muitos brasileiros | O encontro de culturas. A influência das culturas africanas.                                                                                                                       |

Fonte: Livro de história Ápis Mais.

## 2 ENTRELAÇANDO AS CONEXÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

### 2.1 A racialidade negra no livro didático: o que diz a história

A partir do século XX os livros didáticos começam a ser importados para o Brasil, em sua maioria, vindos da França. Durante essa trajetória histórica e escolha do livro didático no país, várias nomenclaturas foram utilizadas para os programas de distribuição dos livros didáticos. Na atualidade, o vigente é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 1985. Os critérios, a partir do PNLD, é selecionar e classificar a escolha dos livros didáticos e a sua redistribuição nas escolas públicas brasileiras, considerando que:

a obra didática não pode, em hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizada em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração (Brasil, 2007, p. 28).

Como podemos ver, as preocupações acerca da representação negra nos livros didáticos brasileiros, devem ser critérios para seleção e classificação. Já na década de 1950, o escritor Dante Moreira Leite, autor do artigo intitulado “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros” demonstrou que não havia de forma explícita o preconceito racial nos livros didáticos, mas de forma velada. Ele encontrou evidências de tratamento discriminatório em relação a população negra, no qual, conforme análise nos livros observou a ausência dos negros e ao aparecer, são retratados socialmente em uma posição de inferioridade ao que refere-se as pessoas brancas. Como apresenta Leite (1950, p. 216),

por essas histórias, pensamos poder ver a atitude dos autores diante da raça negra: colocá-la numa situação inferior à branca. Não existe condenação explícita (...) a maneira de ver a posição das raças se traduz pelo lugar destinado aos negros no mundo social.

Assim, observamos, a partir desse primeiro trabalho, do escritor Moreira Leite, o quão subliminar são tratados as discriminações e preconceitos nos livros didáticos e o quanto é silenciado nos mesmos livros didáticos a representatividade negra. Também desse contexto emergiu estudos sobre a ideia de “democracia racial” relacionada ao LD, fortemente influenciada pela teoria reprodutivista que posiciona a escola como uma das grandes transmissoras ideológicas da discriminação, ao invés de combatê-la.

A imagem do negro/negra nos livros didáticos, em especial, nos livros de história do Brasil, retratam as populações negras como, historicamente, submetidas a processos de escravidão, no entanto, esquecem de simbolizar, esses mesmos povos negros, em sua totalidade, como sujeitos que estão inseridos na sociedade, que possuem valores morais e éticos e que contribuíram para o desenvolvimento desse país, portanto, povos constituintes de uma história que foi e é importante para o Brasil. Corrêa (2000, p. 87) nos mostra sobre essa representação historicamente negativa:

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas.



Então, a representação do homem/mulher negro/negra nos LD é objetificada. Parecem ser aqueles que possuem mão de obra braçal para oferecer pacificamente ao regime escravista de produção, se resumindo numa história única, numa falsa ideia de que a trajetória do negro/negra, está dentro da normalidade. Os livros não estão isentos da disseminação de mitos e preconceitos, como afirma Kátia Maria Abud (1986, p. 46), “o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a história do Brasil”.

As vozes oficiais e históricas dos contadores da história oficial, não apresentam dados reais, nem fatos relevantes em relação às organizações negras. Não mostram suas pautas e lutas históricas em torno da questão abolicionista, tampouco mostram sobre como eram as condições de vida e de trabalho, às quais foram submetidos no pós-abolição. O que tem prevalecido é uma hegemonia colonial de poder em relação aos povos negros, que insiste em fazer permanecer o silêncio, subtraindo as falas que podiam contar histórias outras e de como se sentem os povos, cujos saberes e culturas foram sempre subalternizados, inclusive nos LD.

Mas as lutas não foram em vão. A partir de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com as mudanças impostas pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Esta Lei estabelece, como elemento normativo em seu Art. 26-A, no parágrafo primeiro e parágrafo segundo, a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, nos currículos escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dando ênfase às disciplinas de história, artes e literatura, nas instituições de ensino público e particular.

Com essa lei sancionada fica evidente o avanço na história da educação brasileira, tendo em vista que até então não era disseminada a visão da história oficial africana, a não ser aquela história que era contada pelo colonizador, pelo homem branco. Deste modo, prevalecendo uma visão eurocêntrica que muitas vezes omitia e permitia que o racismo se instalasse nas escolas por meio, por exemplo, dos livros didáticos que representava o povo africano do nosso antepassado como figuras estereotipadas com semelhanças a animais.

Sendo assim, podemos perceber que essa lei trouxe avanços no que se refere a utilização dos materiais de suporte pedagógico utilizados em sala de aulas pelos professores e professoras, a

exemplo do LD, uma vez que, com essa lei homologada, se torna possível contar a história sem ferir e sem negar a autoestima da comunidade negra.

No ano de 2010 também foi sancionada a Lei nº 12.888, de 20 de julho de 2010, que instituiu a partir do Art. 1º o Estatuto da Igualdade Racial que, segundo o Diário Oficial da União (Brasil, 2010, p.1) é “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

No ano de 2013 foi lançado o Plano Nacional Para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da Cultura da História Afro Brasileira e Africana, tendo em vista a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004, p.10) que “asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros”.

Esse Plano possui cinco principais objetivos que visam uma educação mais inclusiva em relação a valorização da diversidade racial e cultural do Brasil, sendo eles: 1 fortalecimento do marco legal no país; 2 formação de gestores e profissionais da educação para as relações étnico-raciais; 3 material didático e paradidático que contemplem a história e cultura afro brasileira e africana; 4 gestão democrática e participação social para implementação do plano; e 5 condições institucionais que garantam a implementação do plano.

Diante das afirmações históricas, é possível observar que, apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar, em seu Art. 3º princípios que regem sobre preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e no Art.5º afirmar que todos são iguais perante lei, sem distinção de qualquer natureza, ainda assim, vivemos atravessados pelo racismo que aflora diariamente na sociedade, mesmo após os avanços nos marcos legais da educação brasileira, que asseguram o direito à educação livre de preconceitos a todos os seres humanos.

Diante disso, o cenário ainda continua marcado por uma falta de representatividade que remete a história do passado e que permeiam a história do presente, uma vez que os LD apresentam os povos originários e negros ainda de modo estereotipado, omitindo informações. Como os LD ainda representam as pessoas brancas? E as negras? Como representam as suas

capacidades? E dentre outros aspectos que, de forma sutil, pode estar nos livros com intuito de “velar” o preconceito que continua enraizado na sociedade brasileira.

## **2.2 Raízes históricas do racismo**

O racismo tem uma história evolutiva que se enraizou na sociedade e está associada à natureza dos papéis e lugares na estrutura social e do trabalho (capitalista) desde o período colonial e escravocrata. Dessa forma, o racismo contribuiu e contribui, de forma clara, para a desigualdade social, cultural, religiosa, herdada de um período tomado pela discriminação e exclusão da população negra e que perdurou por mais de 300 anos. É importante investigar as raízes, fundamentos epistemológicos que sustentam este conceito e que vem contribuindo historicamente para a segregação racial dos povos negros e africanos da história e que ainda persiste no século XXI.

O racismo carrega marcas advindas de um processo de dominação e exploração do passado e que permeia toda a estrutura social, buscando novos métodos e formas de velar e ocultar o que ainda hoje é perceptível, por isso é imprescindível destacar as estruturas e instituições sociais que produzem e reproduzem a desigualdade racial no Brasil.

Primeiramente, para compreensão do que é racismo e de como esse fenômeno, tão negativo, foi se estruturando na sociedade é preciso buscar o termo *raça* que, por sua vez, possui muitas controvérsias em sua etimologia. A definição da palavra “*raça*” começa a tomar notoriedade na sociedade durante o período da Idade Moderna, entre os séculos XVI – XVII. Inicialmente, foi aplicado na área das ciências naturais, no qual era utilizado como significado de linhagem, mas não, em uma perspectiva biológica. Para o antropólogo e professor Kabengele Munanga (2004), o termo *raça* deriva do italiano *Razza*, que, derivado do latim arcaico, significa sorte, categoria ou espécie. Além disso, Munanga diz que os primeiros estudos deste conceito se deram na botânica e na zoologia, como formas de classificar as espécies e os animais.

O biólogo britânico e naturalista Charles Darwin, que ficou conhecido pela teoria darwinista, na qual apresentou a evolução das espécies e raças por meio de seus estudos, mostrou que os indivíduos, da mesma espécie, possuem variações nas suas características, ou seja, eles não são iguais, sendo selecionados, pela própria natureza, aqueles que conseguem adaptações para o ambiente, o que ficou conhecido como teoria da seleção natural. Esta teoria darwinista abriu portas para o surgimento do termo darwinismo social, que, segundo Bonsanallo (1996, p.

154) “pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas”.

O darwinismo social teve como grande mentor do termo o inglês Herbert Spencer (1864) que criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”. Partindo desse pressuposto que Bonsanallo (1996, p.154) “considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores”. Desta forma, as raças começam a ser vistas como superiores e inferiores a partir da teorização de que aqueles que estão mais aptos vençam, tenham sucesso e ascensão ao poder econômico, por outro lado, que os menos aptos e inferiores não tenham sucesso nem nenhuma forma de poder.

O antropólogo e médico francês François Bernier, em 1864 publicou a obra “A nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou raças que habitam”, sendo esta considerada a primeira classificação moderna das ditas raças, onde em seus estudos, classificou a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados o que ficou conhecido por raças, resultando em um divisor de águas, tendo em vista que a partir desse estudo o conceito se intensificou na França, tornando as relações sociais e de poder efetivamente dominantes, a partir do conceito de raça.

Foi a partir desse cenário que se pôde observar uma intrínseca conexão entre o darwinismo social e o conceito de raça, pois, foi intensificando o poder econômico por meio das definições de raças, no qual, os que eram superiores passou a legitimar os grupos étnicos por eles definidos por inferiores. Esta relação passou a alimentar o racismo na sociedade por meio dessas definições.

Durante o século XVIII a cor de pele tornou-se um critério fundamental de classificação das raças, o que fez com que a espécie humana fosse dividida em três raças distintas que resistem até os dias atuais, que são: a raça branca, a raça negra e a raça amarela. Essa diferenciação resultou na naturalização do racismo, pois é por meio dessa classificação de raças que o outro sente no direito de criar classes hierárquicas fundamentadas nas características físicas dos indivíduos.

No século XIX o conceito de raça começa a ser visto por meio das diferenciações morfológicas e fenotípicas, como cor de pele, textura do cabelo e entre outros traços humanos que demonstram as diferenças entre os indivíduos, por meio da genética, mas que migrou para o campo sociocultural e, com base no peso das teorizações históricas, foi mais um tijolo na construção do racismo.

Pode-se perceber que, gradativamente, esse conceito foi moldado pelo tempo, através dos estudos, no qual o termo *raça*, que durante a Idade Média e Idade Moderna era utilizada para classificar animais, espécies e vegetais foi sendo transformado por meio da racialização, em uma baliza de diferenciação negativa dos seres humanos.

A partir do contexto da época que encontraram neste conceito a construção errática para justificar a manutenção dos processos históricos de colonização, dando surgimento a colonialidade racial e racional, esta, por sua vez, acontece através das relações intersubjetivas, no qual, ao naturalizar condiciona e influencia a vida do outro, e, segundo Walsh (2009) a colonialidade atravessa todos os âmbitos da vida: linguagens, costumes, comportamentos, saberes, estética, religião, objetos, entre outros.

A trajetória científica percorrida pelos estudos para compreensão do termo *raça*, durante a história, fez com que o termo possibilitasse uma compreensão de desigualdade, dando direito ao outro, que tem mais poder, de inferiorizar e hierarquizar a partir de classificações raciais e, também, por meio da “diferença colonial” na qual se apresenta ligada a modernidade e a articulação e crescimento do capitalismo global. É Mignolo (2013, p.39) quem nos esclarece que

a diferença colonial foi produzida no cruzamento entre modernidade e colonialidade. É a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, por outro. Distinções como Novo Mundo, Terceiro Mundo, Países Emergentes não são ontológicas, são classificatórias e epistêmicas e visam diminuir povos com outros saberes e culturas irredutíveis à cultura ocidental. A diferença colonial é estratégia para rebaixar e diminuir culturas, povos, saberes e regiões do mundo.

De certo modo, os macro conceitos pseudocientíficos, como por exemplo, a teoria das raças, foram usadas como forma de justificar acontecimentos históricos, como a escravização de seres humanos durante séculos. Além disso, contribuíram para que o racismo se mantivesse e se mantenha vivo diariamente no cotidiano dos indivíduos por meio de práticas depreciativas e discriminatórias, que, de acordo com Almeida (2019, p. 25), o “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a *raça* como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. O racismo pode ser compreendido, portanto, como um processo de desumanização tão profundo, que pode levar o indivíduo a não conseguir retornar

à humanidade. O racismo não pode ser confundido com a discriminação racial o que, conforme Almeida (2020, p. 22.)

a discriminação racial [...] é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

O racismo, enquanto materialização da discriminação racial, vai se construindo por meio de processos que vão se intensificando em diversas esferas, grupos sociais e contextos da sociedade, e gera uma série de problemas que segrega o indivíduo por meio dos genéticos. A reprodução do racismo no Brasil pode se dar em contextos políticos, econômicos e das próprias relações cotidianas dos sujeitos. O racismo pode ser classificado em diversos tipos, sendo os mais conhecidos: racismo individual, racismo institucional e, principalmente, racismo estrutural.

Conforme Almeida (2019) o racismo individual é reproduzido por meio de ações em que o outro é discriminado através de práticas pejorativas, insultos e outros tipos de atos discriminatórios realizados pelo “eu”. O racismo institucional, por sua vez, é configurado por utilizar-se do “poder” para colocar “ordem” no funcionamento de determinadas instituições, mantendo o privilégio de grupos que possuem raças, ditas pelos detentores de poder, “superiores”. Por fim, o racismo estrutural, intrinsecamente ligado ao racismo institucional, se perpetua pelo ato racista em instâncias institucionais, políticas e econômicas. Esse tipo de racismo se estrutura na sociedade ao longo do século XIX e se mantém até os dias atuais. O surgimento dessas práticas se deu em razão do regime de escravidão e servidão do povo negro que perdurou até os anos de 1888. Estas justificadas por meio das teorias científicas que diziam que os negros eram de raça inferior e, por isso, menos importantes, dessa forma, deixando-os a mercê, contribuindo para o abismo social que permanece até hoje no país.

É preciso entender que o racismo, enquanto prática discriminatória, vem contribuindo para uma sociedade que continua privilegiando uns em detrimento de outros. Deste modo, é preciso mudar a trajetória da história, fincando uma estaca divisória para construir a compreensão de que somos frutos de uma cultura multifacetada, de um longo percurso da história. Assim, somos capazes de mudar este rumo por meio da educação, pois como pensava o grande educador Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968), a educação é ferramenta poderosa para transformação social e a superação da opressão.

Além disso, compreender a importância de hábitos e práticas que estimulem processos de formação dos sujeitos em relação às práticas discriminatórias, tendo capacidade de se impor quanto a esse sistema, haja vista que a sociedade brasileira é resultado de um amplo processo escravocrata que ainda permeia toda a estrutura social. A desconstrução desse cenário é um dos passos necessários para minimizar os efeitos dessa dinâmica colonial e colonizadora, as quais não omitem os preconceitos e racismos que fazem parte de ações e atitudes cotidianas dos indivíduos.

Como forma de valorizar os conhecimentos e as ciências dos povos inferiorizados, sancionado a partir da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), cujo objetivo valoriza e reconhece a história e cultura afro-brasileira e indígena, é importante afirmar na educação brasileira,

A Educação das Relações Étnico-Raciais [que] tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004b, p. 01).

Esta lei foi um grande avanço e marco para os estudos voltados a esta temática, contribuindo de forma grandiosa, mas não suficiente, para que a educação antirracista, a qual se torna uma ferramenta fundamental, mas também não suficiente, na desconstrução do racismo infiltrado nas escolas brasileiras. É preciso adesão dos cursos de formação docente, da implementação da formação continuada e da anuência do conjunto das políticas educacionais para fazer da educação antirracista, uma prática cotidiana nas escolas.

### **2.3 Educação antirracista: prática alternativa para o cotidiano das escolas**

É de conhecimento que o Brasil foi o último país a abolir a escravatura, entre o fim do século XIX e início do século XX, no entanto, apesar desse marco na historicidade do ocidente, não houve nenhuma medida pós-abolição para que os ex escravizados fossem inseridos na sociedade, prevalecendo a desigualdade racial e suas consequências, como miséria e fome. Tanto é, que no cenário pós-abolição foi criado um “plano de opressão” contra os negros e negras, a

dificuldade na inserção social e qualidade mínima de vida para esses indivíduos. Desse modo, os efeitos do plano colonialista, na sociedade brasileira, permanecem mesmo depois de mais de um século da abolição, tendo em vista que a hegemonia colonial retrata, no dia a dia, os processos de exclusão, por meio do racismo estrutural.

No ano de 2023 foi divulgado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-continua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que o analfabetismo de pessoas pretas ou pardas chega ao dobro de pessoas brancas, totalizando 7,1%, se comparado a população branca que é de 3,2%. Esses dados nos fazem refletir como a desigualdade racial ainda produz fruto, contribuindo para as diversas injustiças enfrentadas pelas pessoas negras e indígenas, recorrentes pelas marcas deixadas pelo passado.

A população negra em busca dos direitos civis, políticos e sociais percebem que para conseguirem inclusão no corpo social e qualidade digna de vida precisam buscar estratégias e meios para superar as desigualdades sociais de modo que possam ter visibilidade e colocar fim ao privilégio racial branco. A educação formal como agente transformador e libertador (Freire, 1968) é uma das formas que essa população encontra para ascensão social e quebra das amarras e opressão que são herança do período colonial e geram consequências até os dias atuais.

A escola, como sendo um dos principais caminhos para combater qualquer meio de pactuação com o racismo, precisa estar voltada a um modelo de ensino que assegure acolhimento e equidade racial, na educação e para educação desses alunos, tornando a formação uma base sólida e um movimento na construção de uma sociedade antirracista. A educação antirracista, por sua vez, deve ser processo e práticas escolares, cujo propósito tenha em vista minimizar os efeitos causados pelo colonialismo no país, tendo como foco principal o combate ao racismo e a inclusão social dos sujeitos.

O mais importante passo nas políticas de ação afirmativa foi a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, que foi resultado de muitas lutas e movimentos da população negra na busca por direitos. Além disso, a implementação desta lei emergiu como primeiro avanço na construção da educação antirracista nas escolas e, também, na tentativa em restaurar a Educação Básica brasileira ao que se refere a implementação dos discursos sobre a diversidade étnica e cultural do país.

Dada a importância da Lei, é preciso assegurar temáticas voltadas a educação antirracista, como “história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra



brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). Na verdade, é preciso desnaturalizar o racismo, e promover igualdade com justiça social.

Assim, é preciso dar voz aqueles que foram silenciados, construindo, primeiramente, nas salas de aulas, uma educação que rompa com os estigmas eurocêntricos. A princípio, é válido e importante destacar que a escola é um ambiente onde podem e devem ser evidenciados casos de desigualdades raciais, pois, conforme afirma Munanga (2005), as diferenças étnicas raciais no ambiente escolar gera o preconceito e, por muitas vezes, prejudica o próprio aluno em seu processo de ensino aprendizagem. Este fato se dá em decorrência da nossa história que foi associada à figura do negro como preguiçoso, marginal, “burro”, feio e outros adjetivos estereotipados que se naturalizaram na sociedade, de forma pejorativa e cruel.

Compreendemos que a sociedade atual ainda está atravessada por padrões coloniais e esses, por sua vez, são reproduzidos por meio de hábitos e costumes característicos do que hoje, na contemporaneidade, é conhecido como colonialidade do poder Quijano (2005), cujo intuito é propagar os pensamentos do colonialismo por meio de relações intersubjetivas que se infiltram na vida e no cotidiano dos indivíduos e a escola é lugar propício, sobretudo, por meio dos livros didáticos. Dessa forma, para Quijano (2005), a colonialidade do poder busca excluir a história do negro e inferiorizar o colonizado de modo a criar maneiras de perpetuar os processos de dominação dos sujeitos. É preciso interpor contra essa realidade ainda enraizada, rompendo com essa visão e acrescentando, nas práticas escolares e nos LD de qualidade, o pensamento decolonial, que, conforme Mignolo (2007), rompem com a visão de um único mundo possível, aquele ligado à modernidade capitalista, dando oportunidade às diferenças e pluralismo de ideias e conceitos.

A interculturalidade crítica (Walsh, 2009), como ponto chave na desconstrução do pensamento idealizado pela modernidade, pode ser uma estratégia importante e uma ferramenta chave na construção da educação antirracista nas escolas. Para isso, é preciso abordar e valorizar os saberes e culturas dos povos oriundos do nosso antepassado, os chamados povos originários, mas também os silenciados e inferiorizados, criando memórias que possam desconstruir os paradigmas que foram impulsionados pelos colonizadores. Nessa perspectiva e de acordo com Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade compreende:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Acredita-se, assim, que a inserção de dinâmicas educativas interculturais, voltadas para o viés antirracista, podem influenciar, apesar de não ser uma tarefa fácil, na produção de novos conhecimentos curriculares e abrir portas para uma nova visão de mundo que seja capaz de minimizar os efeitos do racismo que permeiam toda estrutura social, educacional e que ainda estão nos conteúdos dos livros didáticos. Ademais, essas dinâmicas podem possibilitar lugar de fala aos negros/negras, historicamente silenciados.

A pedagogia decolonial, fruto da interculturalidade crítica, teorizada por Walsh (2009), pode ser um dos meios para o desenvolvimento da educação antirracista, na qual esta proposta auxilia nos embates acerca da interculturalidade no qual seja capaz de refletir e produzir novos conhecimentos de mundo sem perder a colonialidade do poder, do saber e do ser. Deste modo, com a presença de uma pedagogia decolonial, as práticas educativas tornam possível recuperar os saberes do nosso povo que foram deslegitimados, mas não apagados pela resistência e ousadia dos povos negros, por serem relevantes e importantes para a cultura e para existência da história brasileira.

Em síntese, o processo de aplicação de uma pedagogia decolonial na construção da educação antirracista está longe de ser uma tarefa fácil, no entanto, pouco a pouco, pode-se conseguir. Diante disso, é preciso buscar nas instituições escolares práticas que instiguem o pensar emancipatório, partindo da perspectiva de compreender a colonialidade, a princípio, para poder refletir numa decolonialidade e permitir ao estudante enxergar o mundo com outra direção.

### **3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: aproximações e limitação com o conteúdo do livro didático de História**

Este capítulo tem por objetivo a interpretação e reflexão dos dados produzidos através da análise do conteúdo étnico-racial negro presente no livro didático de história em articulação com os referenciais que embasam esta pesquisa. Durante o processo da análise emergiram, conforme expressa Bardin (1997), as categorias de análise que motivaram este item. A primeira aborda sobre as *aproximações do conteúdo didático de história com a educação antirracista*; a segunda versa sobre as *limitações imagéticas no livro didático de história e suas relações com a educação antirracista*.

### 3.1 Aproximações do conteúdo didático com a educação antirracista

A importância da educação antirracista nas escolas, sobretudo nas salas de aula e nas relações interpessoais, possibilita que as crianças cresçam vivenciando, desde cedo, práticas cotidianas de respeito a diversidade social, cultural e racial no Brasil. Nesse sentido, sobre a educação antirracista nas escolas, pode-se compreender que

(...) refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto no currículo oculto<sup>3</sup> como no currículo formal. (Troyna; Carrington, 1990, p. 1)

Deste modo, a educação antirracista busca e auxilia a revisar a estrutura organizacional do trabalho pedagógico com intuito de combater o racismo e contribuir para uma educação justa, igualitária e que respeite as diversidades do Brasil. O livro didático, por sua vez, é uma ferramenta valiosa para a desconstrução das práticas que favorecem e contribuem para o racismo nas escolas e na vida. Deste modo, é fundamental observar se a implementação da Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar está também nos livros didáticos e se tem contribuído para a efetivação da educação antirracista.

A leitura flutuante, conforme Bardin (1997), possibilitou identificar que há, apesar de

---

<sup>3</sup> “O conceito de ‘Currículo Oculto’ como o conjunto de experiências não explicitadas pelo currículo oficial nos permite ampliar a reflexão sobre o tipo de mensagens cotidianas - traduzidas pelas páginas dos livros escolares, pelo preconceito racial entre colegas e professores e alunos - são levados ao conjunto dos alunos negros e mestiços. Ele inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências” (Lopes, 2007, p.17)

em minoria, fragmentos no livro em análise que possuem aproximações com os conteúdos voltados à valorização da história dos povos negros e africanos. Trata-se de uma minoria porque o livro é composto por quatro unidades, com dois capítulos, sendo que cada unidade totaliza 171 (cento e sessenta e uma) páginas. Desse total, somente cinco páginas, pgs 63, 64, 65, 80 e 83, retratam sobre a resistência dos povos escravizados para o Brasil, bem como as suas lutas e conquistas.

Em relação à resistência dos povos negros e africanos, observamos o quanto ela, é acentuada pelas evidências expostas durante os textos. Por meio das fugas, os povos negros buscavam se livrar do sofrimento e da condição de escravizados que lhes impuseram, desde o sequestro do seu território de origem. Com o intuito de se protegerem, os escravizados, quando não recapturados após as fugas, se organizavam em comunidades, conhecidas até hoje por quilombos. Um exemplo da resistência, está no fragmento abaixo, do livro de história *Ápis Mais*:

(...) era comum os africanos e seus descendentes nascidos no Brasil se revoltarem contra sua condição de escravizados. [...] um dos seus modos de resistência era a fuga dos engenhos, das fazendas e cidades para se verem livres da escravidão [...] havia os que se organizavam em comunidades, geralmente formados em lugares de difícil acesso, para poder se proteger. Essas comunidades eram chamadas de quilombos. Havia quilombos em quase todo o litoral brasileiro e também em algumas áreas do interior do país. Ainda há hoje, no interior e no litoral do Brasil, comunidades, vilas e bairros que se originaram de antigos quilombos, pois muitos de seus habitantes continuaram morando no mesmo lugar depois da abolição. Os escravizados que moravam nessas comunidades e os descendentes que nelas permaneceram são conhecidos como quilombos (Charlier; Simielli, 2021, p. 63).

Observamos, diante do fragmento, que o livro didático proporciona uma reflexão a respeito da trajetória percorrida pelos povos escravizados em busca de meios e alternativas que minimizassem os efeitos danosos causados pela escravidão. É um fragmento sem profundas explicações, mas que mostra a resistência desses povos e a construção de alternativas de liberdade. A inclusão do reconhecimento das comunidades quilombolas, como território de vida e pertencimento dos povos negros que conseguiam fugir dos seus alcos é um grande passo, considerando o histórico de ausência desse conteúdo nos livros didáticos. O fragmento também direciona para possibilidades de reflexão sobre a valorização dos direitos legais instaurados na sociedade, pós-abolição e na atualidade, a exemplo da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à ocupação de territórios “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que

estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Constituição Federal, 1988, art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais e Transitórias – ADCT).

Além disso, ainda sobre os direitos legais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tem um papel fundamental na garantia da regularização fundiária e preservação dos direitos e identidades dessas comunidades, proporcionando o reconhecimento e direito às terras em que habitam. Desse modo, de acordo com o decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2002, art. 1º, parágrafo 1º “O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos”.

O conteúdo didático colabora para que os estudantes e a população reconheçam essa causa para a afirmação das lutas dos movimentos negros atuais, como consequência da luta por reparação. A busca por liberdade, reconhecimento e direitos dos escravizados e povos negros pós-abolição, impulsionou os embates que produziram os direitos que estão assegurados constitucionalmente. Nesse sentido, podemos observar que ao longo da escravização no Brasil, muitas foram as resistências negras e os quilombos são prova disso. Segundo Kabengelé Munanga (2006, p. 58) já havia registros de quilombos no Brasil a partir do século XVI, logo quando iniciou a escravidão brasileira, conforme é pontuado por Munanga e Gomes (2006, p. 69):

(...) esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra. Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam - os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão.

A existência e a propriedade das comunidades remanescentes de quilombos, nos dias de hoje, só foram possíveis dada a construção histórica e a sabedoria dessa população, na edificação dos quilombos em lugares de difícil acesso e que não fossem fáceis, às vistas dos senhores de terra e da elite escravocrata brasileira. Além disso, a busca incansável para escapar do regime escravista, fez com que, sem grandes pretensões, os próprios negros tornassem a cultura do

quilombo viva na sociedade. O quilombo era de conhecimento social, mesmo com todas as estratégias em decorrência da necessidade de isolamento e de ter as comunidades como lugares estrategicamente isolados, principalmente, a partir das condições geográficas, as quais favoreciam a prática da agricultura e da pesca. Essa condição estratégica aparece em um trecho do livro didático de história, acrescido da afirmação que essa condição facilitou para que os costumes e história dos afrodescendentes fossem preservados.

Muitos quilombos se formaram em áreas isoladas, afastadas de cidades e vilas, para evitar que as comunidades fossem encontradas pelos senhores. Mesmo após a abolição, muitas comunidades continuaram sem estradas de acesso. Isso facilitou a preservação de hábitos e costumes de seu antepassado. A maioria pratica até hoje a agricultura ou a pesca artesanal (Charlier; Simielli, 2021, p. 64)

Nesta perspectiva, podemos perceber a demonstração da cultura do quilombo como viva na sociedade brasileira atual. As comunidades remanescentes de quilombolas podem ser consideradas para a valorização das identidades daqueles que se identificam como negro e afrodescendente. Além disso, essa valorização da cultura dos antepassados pode representar, ainda que hoje, reconhecimento social de que a agricultura e a pesca são costumes dos quilombos, dessa forma, é importante meio de sustento de muitas famílias brasileiras que lutam pelo acesso igualitário à terra no Brasil.

Esse movimento de confronto entre a história de luta e resistência dos escravizados e os entendimentos da história para a atualidade é importante na edificação da educação antirracista. Não podemos esquecer que o “plano de opressão” construído, como já dissemos, no cenário do pós-abolição contra os negros e negras, para dificultar a inserção social e a qualidade mínima de vida, ainda existe. Os efeitos do plano colonialista, na sociedade brasileira, permanecem mesmo depois de mais de um século da abolição da servidão negra das senzalas.

Foi para se contrapor a educação colonial que a educação antirracista nasceu, e para tornar possível a desconstrução do racismo epistêmico. A educação colonial sempre buscou naturalizar qualquer que seja a forma de conhecimento, através do pensamento eurocêntrico conforme apresenta Oliveira (2018, p. 99):

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção

do pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

Por isso, deve ser assegurado no livro didático o pensamento decolonial, como produtor da educação antirracista. Esse pensamento torna possível abrir portas para a desconstrução da superioridade das raças, propiciando a valorização da cultura de outros povos e desmistificando a ideia de um único modelo de educação e vida possível. A educação decolonial abre possibilidades para que os indivíduos possam se desprender das amarras causadas pela educação colonial, dando liberdade à mente e aos corpos de compreenderem o seu lugar, possibilitando que estes saiam de posições subalternizadas e ocupem lugares de fala e de produtores de conhecimento, e isso, pode ser possível, quando o livro didático retrata a história respeitando todos que compõem a sociedade brasileira.

A preservação da história e cultura de todos os povos, afro-brasileiros e outros, nos livros didáticos faz com que as tradições se enriqueçam na cultura brasileira, haja vista que o reconhecimento possibilita estudos que intensifiquem a construção de uma educação mais justa. Ademais, contribuem para que crianças e jovens pertencentes às culturas negras consigam se reconhecer nas histórias ao serem representadas nos livros didáticos como um fator positivo para a construção da identidade. De acordo com Santos (2017, p. 53):

[...] a possibilidade de se confirmar e destacar nas crianças a pluralidade e a ideia de que isto é um ponto positivo de nossa cultura, também reavalia o olhar da criança sobre si mesma e sobre as outras crianças difundindo, assim, o respeito e a valorização da identidade negra.

Deste modo, ao ser apresentada no livro didático a pluralidade de culturas, é possível abrir portas para que as crianças possam também compreender o valor das diferenças existentes na diversidade da população brasileira. Isso é apresentado no livro por meio dos fragmentos a seguir:

Cada grupo tem sua maneira de falar, de pensar, de se vestir, de comer, de fazer música, de construir sua casa, enfim, de viver. A isso damos o nome de cultura. As diferentes culturas dos grupos que formaram o nosso povo deram origem à cultura brasileira (Charlier; Simielli, 2021, p. 80).

(...) pelo que minha mãe conta, a gente tem descendência das três raças, do negro, o índio e do branco. Porque aqui tinha os índios, os botucudos, né? E minha mãe, a gente vê na família pessoas (...) da pele bem negra e dos cabelos

muito lisos, assim, iguais aos seus, de olhos puxadinhos. Tem várias pessoas na família assim, como tem gente branca do olho igual uma pedra de anil, na família. Então a gente é a mistura dos três. As vezes a gente puxa mais, ora mais pra negro, outros puxam, as vezes, mais pra índio (Charlier; Simielli, 2021, p.80).

Esses fragmentos, ao abrir possibilidade de discussão sobre as diferenças, contribuem para mostrar o que as diferenças culturais, de vida, de pensar, de se comportar, de ser não devem provocar desigualdades, mas sim ser motivo para pensar e reconhecer as igualdades, a partir do respeito às diferenças. Conforme Boaventura de Souza Santos (*Apud* Candau, p. 49), “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil, surge no contexto dos anos 2000 como política de igualdade na educação a partir das diferenças. Seu propósito maior é combater o racismo estrutural e desnaturalizar as desigualdades, também estruturais, através de práticas pedagógicas e materiais didáticos afirmativos. Por isso,

A Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004b, p.1).

Ao pensar a ERER por essa via é possível abrir caminhos para enfrentar o racismo e a exclusão dos povos negros, pois de acordo com os nossos fundamentos teórico, percebemos que os negros e negras, durante muito tempo, foram excluídos dos livros didáticos e que a sua representação, quando apresentada, se dava em posição inferior às pessoas brancas. É nesse sentido que Silva (2004) afirma que é muito importante para a construção da identidade e a autoestima étnico-racial das crianças negras que sejam apresentadas referências positivas no livro didático no que se refere a história, a vida e ao jeito de ser de cada um/uma, para que assim, elas possam se sentir representadas, tendo em vista que as crianças se identificam muito com a representação.

A ERER é fomentadora da educação antirracista quando mostrar possibilidades para construção de identidades pessoais e coletivas das crianças. Nesse sentido, é importante proporcionar, às crianças, o entendimento dos processos afirmativos que foram e são percorridos pelos povos negros, sobretudo, os movimentos de resistência e suas conquistas e que isso possa



contribuir para abertura de espaços de diálogos e reflexões e que permita o aluno compreender a heterogeneidade cultural que existe entre os diferentes grupos raciais.

O movimento abolicionista que lutava pelo fim da escravidão no Brasil se ampliou, a partir do século XIX, em decorrência da pressão dos ingleses. O governo brasileiro da época passou a vigorar leis que foram contribuindo lentamente com a libertação dos escravizados do julgo opressor das senzalas até a consolidação da liberdade dos ex escravizados, mesmo sem que houvesse indenizações ou política afirmativas, pela Lei Áurea, em 1888. O fragmento abaixo demonstra como o livro reflete sobre os movimentos negros a fim de encontrar soluções para acabar com o fim da escravidão.

Ao longo do século XIX, a mobilização pelo fim da escravidão cresceu. Os grupos de pessoas que buscavam acabar com a escravidão eram conhecidos como abolicionistas. A libertação definitiva dos escravizados só ocorreu em 13 de maio de 1888, quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea (...) existem, atualmente, diversos movimentos de resistência negra. O combate ao racismo e a luta por melhores condições sociais e econômicas significam também a busca por uma sociedade mais igualitária para todos (Charlier; Simielli, 2021, p. 65).

É válido refletirmos sobre essa libertação “definitiva” a qual os autores fazem referência no trecho. A partir de estudos, podemos afirmar que essa libertação foi permeada por entraves e lacunas que impediam as populações negras de usufruir desse bem precioso que abre portas para a independência do ser humano. Como exemplo, podemos citar a promulgação, pelo governo da época, da Lei de Terras, em 1850, com objetivo de impedir a essas pessoas que foram libertas, pela Lei Áurea, de possuírem sesmarias, retendo a condição de pequeno ou médio proprietário.

No fragmento final, as representações históricas demonstram e contextualizam como, desde o início da escravidão negra no Brasil, os movimentos negros lutavam por visibilidade e direito a liberdade, quando os autores dizem que “existem, atualmente, diversos movimentos de resistência” e relaciona diretamente com o “combate ao racismo” e a “busca por uma sociedade mais igualitária para todos”. Tanto é, que hoje temos prova disso, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, esta lei é resultado das lutas que os povos negros enfrentaram para fortalecer os movimentos em prol das causas daqueles que foram silenciados e injustiçados durante muito tempo e silenciados nos currículos escolares.

Ao tratar das contribuições dos africanos para a cultura brasileira, no livro didático de história, os autores apresentam elementos que fortalecem a educação antirracista e contribuem

para que os estudantes enxerguem, nos seus semelhantes negros, afrodescendentes, a riqueza que existe nas culturas silenciadas pelos colonizadores. A diversidade de culturas no Brasil sofreu forte influência dos povos africanos quando aqui chegaram e durante anos, mesmo na condição de escravizados. Essa diversidade, por sua vez, transformou aspectos fundamentais que constituem a cultura do nosso diverso povo brasileiro, como mencionado no trecho:

Os africanos também trouxeram muitas contribuições para a cultura brasileira. Inúmeras técnicas e vários produtos utilizados na construção de edificações no período colonial vieram da África - afinal, em muitas partes do Brasil eram os africanos escravizados que construíram casas e edificações. A metalurgia (extração e tratamento de metais) era uma das técnicas que diversos povos africanos dominavam e que ajudaram a aprimorar aqui no Brasil. A herança africana está muito presente nas artes e nas festas populares brasileiras, danças e gêneros musicais, como samba, batuque e capoeira, desenvolveram-se entre os afro-brasileiros. Instrumentos musicais como o berimbau, o ataque e o agogô são adaptações brasileiras de instrumentos africanos. Muitas lendas, histórias orais e festas populares do Brasil têm origem na África. Vieram também com os africanos os rituais religiosos do candomblé; alimentos, como dendê, quiabo, feijão-fradinho e cará; receitas, como quindim, cocada e vatapá; além de inúmeras palavras incorporada ao nosso vocabulário, como caçula, babá, carimbo, cacimba, ginga, miçanga, calango, cochilo, moleque, tanga, cafuné, caçamba, quitute, quitanda, etc (Charlier; Simielli, 2021, p.83).

O livro didático de história, ao apresentar esses fragmentos, passa a dar visibilidade aos povos negros e africanos e as contribuições desses povos para o reconhecimento e valorização das técnicas de trabalho e construção que foram aprimoradas pelos africanos e as colaborações para a metalurgia, as artes e nas festas populares, instrumentos musicais, os rituais religiosos e a linguagem. Em síntese, não há cultura, costumes, jeitos de ser e viver brasileiros que não tenha a herança dos povos escravizados. Para além disso, é necessário imprimir nos currículos e nas práticas pedagógicas a educação antirracista, buscando romper com os estigmas nas relações raciais brasileiras. Sendo assim, a educação antirracista pode proporcionar às crianças, jovens e adultos escolares a aproximação com conteúdos voltados as questões raciais negras.

### **3.2 Limitações do conteúdo imagético para a educação antirracista**

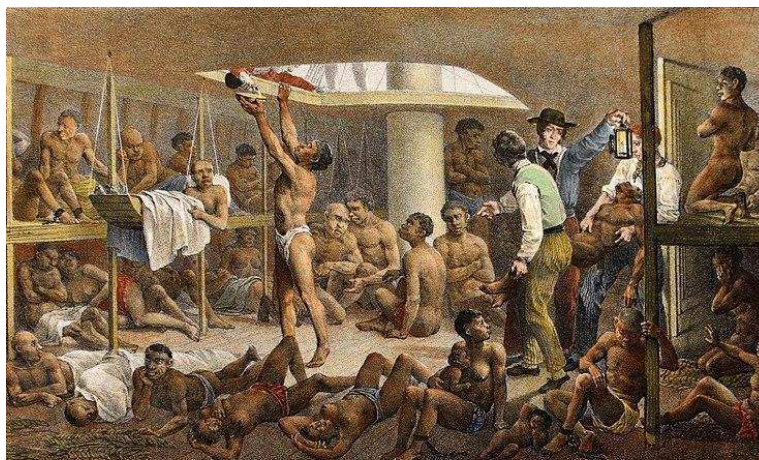
O uso de imagens nos livros didáticos representam uma forma didática do autor/autora expressar a comunicação do conteúdo sem o uso do texto ou, por vezes, com poucas palavras, caracterizando a mensagem epistemológica pela linguagem não verbal. Segundo Sargentini

(2012, p, 214), o texto imagético se apresenta como uma “unidade de significação constituída por sistemas semiológicos de natureza verbal (linguística) e não verbal (imagens estáticas e animadas, sons, sinais, símbolos, etc.) e pelo funcionamento enquanto unidade de expressão do discurso”. Nessa perspectiva, o texto se constitui a partir da “materialização concreta do discurso em uma ou em diferentes linguagens” (ibid, p. 214).

Partindo desse entendimento, é possível dizer que a linguagem imagética demanda a construção de sentido pela “mediação da realidade por meio da narrativa não-verbal”, possibilitando a sociedade, através dos seus leitores, “adquirir informações, transformar seu comportamento e, assim, legitimar um determinado modo de ser e de pensar” (Mendes; Benites, 2010, p. 182). Sendo assim e levando em consideração a importância da linguagem não verbal na transmissão de informações e conhecimentos, resolvemos analisar no livro didático de história as limitações das imagens para a educação antirracista. Isso porque, ainda durante a leitura flutuante, observamos que as imagens continham elementos que podiam distanciar os estudantes das informações escritas pelos autores do livro didático de história.

Nessa perspectiva, fizemos a seleção de algumas imagens que pensamos serem negativas para as reflexões dos estudantes e que podem contribuir para mais silenciamento da cultura e história negras e afro-brasileiras. O silêncio da cultura e saberes e o preconceito com as populações negras não se manifestam somente por meio das falas e linguagens escritas que são discriminatórias, mas também, por meio das imagens, seja pela falta de representação, seja pelo silenciamento de culturas e conhecimento. Vamos a primeira imagem registrada na página 60, no capítulo 3, que tem por temática: Povos da América e da África.

Figura 1



Fonte: CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI,

Maria Elena. **Ápis Mais:** história, 1ª ed.  
SP, Editora Ática, 2021

A primeira imagem, segundo o livro didático analisado, é uma gravura denominada de “Negros no porão do navio”, do autor Johann Moritz Rugendas, retratada entre os anos de 1821 a 1825. Na imagem acima é representado o processo enfrentado pelos escravizados durante a diáspora africana, onde os africanos eram submetidos a situações extremamente desumanas.

Ao observarmos essa bem conhecida imagem, bastante registrada nos livros didáticos de história, vemos a presença de negros num espaço que parece ser representativo do porão de um navio, no qual os negros capturados e escravizados expressam sua submissão a situações desumanas de comando. Podemos caracterizar uma aglomeração de homens, mulheres, crianças e idosos, estando algumas delas acorrentadas, com poucas roupas e se alimentando do que parece ser farinha e água. A imagem busca representar o contexto histórico do colonialismo escravista, em que os portugueses traficavam milhares de africanos de forma forçada para serem submetidos a situação de humilhação quando escravizados no Brasil, em trabalho de agricultura, pecuária, mineração e outros.

Na imagem 1 ainda podemos observar um interior do navio bastante baixo com um amontoamento de negros, mostrando prateleiras para acomodação dos escravizados, haja vista que em cada viagem podia ser transportado cerca de duzentos a trezentos escravizados. A figura é impactante ao primeiro olhar e pode provocar nas crianças forte resposta emocional ao ser olhada com, observando os detalhes das correntes, dos olhares tristes, da nudez, do ambiente sem acomodações. Além disso, há expressões de dor em alguns escravizados, sobretudo, no homem que está sendo conduzido na cena pelas três pessoas brancas, representativa das pessoas no comando. Talvez por isso, também é visível um homem branco com dedo apontado para um homem negro sentado no chão. De um modo geral, a imagem busca representar submissão, amordaça, morte, condições insalubres a que eram submetidos os traficantes de África.

A representação, do ponto de vista da leitura que vimos, possui dois problemas. O primeiro se refere a uma limitação representativa da linguagem escrita, a qual possui aproximações com a educação antirracista. No contexto da imagem vemos um amontoado de pessoas negras em condição de escravidão, mas sem apresentar revolta ou algum sinal de resistência a essa condição a qual estão submetidos. A imagem, nessa primeira situação problemática, retrata apenas melancolia e subserviência à opressão. O segundo problema no uso

dessa imagem como representativa do conteúdo apresentado no livro didático, é que parece haver uma relação amigável entre brancos no comando e negros escravizados. É visível na imagem os brancos não portarem objetos de controle, impensável em uma situação como a representada, quando as pessoas oprimidas estão em maioria. Então, a imagem não parece ser representativa nem das situações de resistência, inconformidade e luta, tampouco, da opressão, maus tratos, doenças e desumanização, como de fato foi a história dos navios negreiros.

A importância de uma educação antirracista, como forma de emponderar as crianças e jovens negros, destacando o mérito das lutas, da construção das identidades e das contribuições culturais das populações negras, fica limitada como recurso de informação epistemológica, principalmente pela imagem de homens bonzinhos no comando dos escravizados. As imagens possuem forte poder de persuasão aos indivíduos e, ao ser retratada de forma a não contribuir para qualificar a educação antirracista, pode desqualificar a reflexão e silenciar sobre as vidas das crianças negras, conforme acentua Andrade (2005, p. 120):

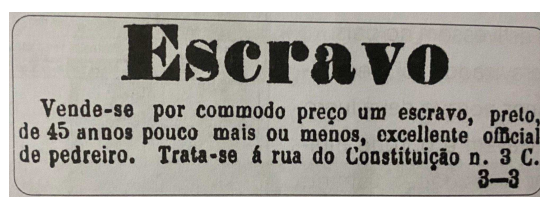
[...] a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados [a escola, a igreja, os meios de comunicação] esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. [...] Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade.

Assim, entendemos que a imagem 1, não possibilita as crianças, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade repleta de cultura negra, se sentirem representadas. Dessa forma, a imagem pode evocar interesses que estão associados somente à cultura da dominação e do silenciamento, mesmo o texto apresentando fragmentos importantes a construção de práticas antirracistas. São apresentadas imagens que instiguem as crianças e jovens criarem memórias que estejam voltadas as contribuições dos povos negros e as liberdades de ser e viver. Nesse contexto, Moreira (2014, p. 78) diz que “através de práticas que justificam e consolidam a vantagem estrutural, o branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido”. Dessa forma, é notável que no livro didático o branco está em condição de superioridade em relação ao negro, quando não há possibilidades para desconstrução de cenários que viabilizem práticas racializadas. Objetivando a construção da identidade negra, haja vista que

elas se identificam com aquilo que é visto, logo, se não está em oposição à opressão, isso é problema.

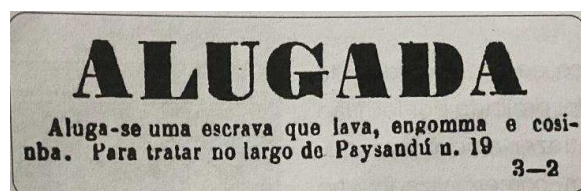
As figuras 2 e 3, respectivamente, vão retratar o comércio de escravizados durante o século XIX. As imagens apresentam anúncios do Jornal Correio Paulistano, ambas do ano de 1878, que demonstram a forma como os escravizados eram colocados para venda e/ou aluguel, especificando suas atribuições e prestação de serviços ofertados por eles, aos senhores. A presença de letra maiúscula na figura 2 reforçava, pela imprensa, a necessidade imediata de alugar a pessoa escravizada, considerada um mero objeto de comércio, subjugada às vontades dos senhores, onde o principal interesse era a obtenção de lucro por meio do comércio. Nesse cenário, a subalternidade e opressão da pessoa escravizada era condição de desumanização.

Figura 2



Fonte: CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis Mais: história**, 1ª ed. SP, Editora Ática, 2021

Figura 3



Fonte: CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis Mais: história**, 1ª ed. SP, Editora Ática, 2021

Considerando os nossos referenciais, interpretamos que os escravizados sempre foram tratados como fonte de renda para o Brasil. É de domínio público que grande parte da economia brasileira advinha do comércio negreiro e da exploração, pelos senhores, dos escravizados, vistos como pessoas animalizadas, conforme salienta Luna (1976, p. 24), ao mostrar que

cavalos, burros, estavam livres [mas os escravizados não] da tirania do tronco, dos bolos de palmatória, do sulpício das máscaras de Flandres, das torturantes prisões em solitárias soturnas, da terrível agonia de longos jejuns, da ignomínia dos grilhões e de todas as formas de desumanos e humilhantes castigos físicos e morais.

Esta era a imagem e realidade enfrentada pelos povos negros durante todos os séculos de escravidão no Brasil, por isso é impossível pensar que essas populações eram subjugadas sem revoltas, sem lutas e sem a criação de estratégias para conseguirem sobreviver. A liberdade era o motivo da sobrevivência, da resistência, onde, por meio das fugas, podiam constituir as comunidades quilombolas.

Nitidamente, a mídia impressa, por muitos anos era o que se tinha no Brasil, passou a ser favorável e cúmplice dos senhores, contribuindo para normalizar os processos de escravidão. Desse modo, passou a divulgar as fugas dos escravizados nos jornais e, com isso, assumindo grande importância e influência na sociedade colonial e imperial, tal qual afirma Freyre (1971, p. 256) “como a história econômica do Brasil é, até a Abolição, em grande parte, a história do trabalhador negro, a significação dos anúncios relativos a escravos torna-se capital. Por algum tempo, chegaram esses anúncios a ocupar 1/3 e até 1/2 da parte editorial dos diários”.

Outra questão em relação aos anúncios dos jornais, por colocar à venda e alugar pessoas escravizadas, era o reforço da descaracterização da pessoa, como humano. Como mercadoria objeto, as pessoas escravizadas perdem a própria identidade, a própria origem e até seu próprio nome, ao serem divulgadas como “escravo” ou “escrava”. A população escravizada era retratada pelos senhores e pela imprensa, como propriedade, semelhantes aos animais e aos objetos inanimados, nos anúncios apresentados. Essas representações imagéticas confirmam o reflexo sombrio da história do Brasil, que hoje causa repulsa e indignação pela forma naturalizada como a questão negra foi tratada historicamente pelas mídias.

Como o texto do livro didático de história não apresenta reflexões sobre as imagens, silencia sobre as possibilidades de construção desse conhecimento para as crianças. Também os docentes, caso ausentem as crianças e jovens dessa reflexão, permitindo que as imagens sejam vistas sem eles que tenham condições de pensarem de forma crítica e reflexiva acerca desse movimento histórico, é limitar a educação antirracista. Os ancestrais escravizados resistiram e a população negra continua, também, resistindo aos sofrimentos impostos pela condição da

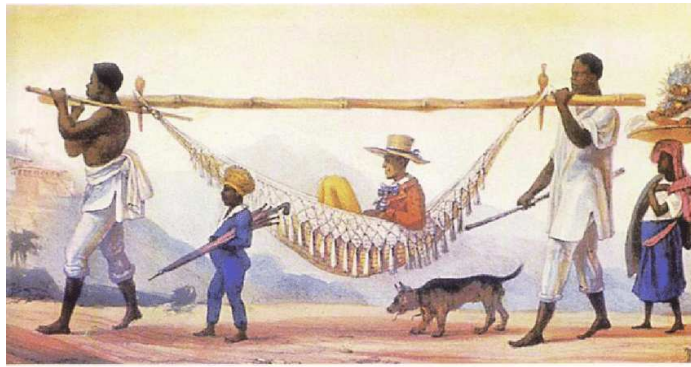
opressão histórica e do racismo atual e o livro didático pode ser um dos materiais provocativos do pensamento liberador.

Paulo Freire, em sua obra *Educação como Prática de Liberdade* (1967), diz que a educação é um dos meios para que os indivíduos sejam capazes de questionar sobre a realidade e, a partir disso, lutar por mudanças sociais. Freire, fala também, em sua obra, *Ação Cultural para a Liberdade* (2001, p. 88), sobre os *níveis de consciência*, na qual aborda sobre a Consciência Semi- Intransitiva, mostrando que esta, se refere ao indivíduo, quando não consegue fazer relações daquilo que é vivido, relacionado aos fatores sociais, por isso, este indivíduo fica imerso, não permitindo-se ao questionamento. Parece ser o que o livro didático oferece para as crianças e jovens negros, em termo de aprendizagem, quando os conteúdos imagéticos impossibilitam as condições de refletirem sobre as suas realidades históricas, limitando a assimilação de uma educação antirracista, exceto pelas possibilidades da prática docente, na leitura reflexiva das imagens.

A imagem 4 representa uma gravura que tem por título o “Retorno à cidade de um proprietário de chácara”, do autor Jean Baptiste Debret (1768–1848), criada no ano de 1835. Essa também é uma imagem bastante conhecida e utilizada nos livros didáticos de história. Na gravura Debret retrata o retorno de um senhor branco e bem-vestido, certamente proprietário dos negros que o carregam, as custas do esforço dos outros descalços e protetores do senhor que os escraviza. Além disso, podemos perceber a presença de uma criança que caminha ao lado levando uma sombrinha que, seguramente, servirá para proteger o senhor em caso de chuva ou sol. Mais atrás há uma mulher equilibrando em sua cabeça um cesto de frutas, certamente trazido da chácara, para o bem-estar do senhor. O cachorro parece mais um cão de guarda do que o objeto de estimação do senhor e se apresenta também como um protetor do proprietário, resguardando-o das ameaças que podem acontecer. Na imagem, o senhor branco parece ser o único humano com expressão facial satisfeita, enquanto os demais aparecem sisudos, expressando obediência ao trabalho imposto pela condição de escravizado, inclusive o cachorro com a língua para fora.

Figura 4





Fonte: CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis Mais: história**, 1ª ed. SP, Editora Ática, 2021

Os comportamentos retratados na imagem são um pequeno recorte da submissão a que eram submetidos os negros, durante o período da escravidão no Brasil e que fizeram parte da história dos brasileiros. Fielmente os negros africanos escravizados, em condição de inferioridade, foram colocados a serviços de seus senhores, sendo tratados como mercadorias de propriedades privadas, ao serem comprados tornavam e dominados por essa classe senhorial, em condição de superioridade. Outra questão observada é o cenário, o senhor estar em uma rede sendo conduzido representa status financeiro abastado e posição social, pois somente os proprietários de pessoas negras escravizadas podiam ter o direito a esse meio de transporte e locomoção. A única coisa que observamos possível de uma leitura diferente da condição humilhante a qual foi submetida o povo negro escravizado, foi o autor ter preservado, em parte dos negros, traço de sua cultura, ao usarem turbantes, uma característica forte dos povos africanos, por causa de questões religiosas, um traço que auxilia na identificação dos papéis, juntamente com as roupas e os pés descalços.

Ao analisarmos a imagem no livro, do ponto de vista do seu uso para a efetivação da educação antirracista, observamos do mesmo ponto de vista da imagem anterior. A criação de Debret, por si só, não deixa possibilidades de afirmação, às crianças e jovens negros, que é possível “ser e se ver gente”. O que vemos é o uso de uma imagem com impossibilidades de ver retratada uma visão positiva da pessoa negra, pela sua condição de inferioridade e pelo lugar que ocupa, sempre relacionado às desigualdades sociais e econômicas. Por isso é importante destacar que é preciso a sensibilidade docente no trabalho pedagógico com as imagens do livro didático,

considerando que elas sozinhas, a partir desse modelo, não ajudam a romper a visão histórica de silenciamento contida nos livros didáticos.

Nesta perspectiva precisamos romper e construir visões diferentes, tendo a educação antirracista como referência, apresentando os livros didáticos, seus textos e imagens, acrescidos de ideias e exemplos descolonizadores, conforme aponta a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, como documentos normativos que estabelecem aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas nas etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, proporcionar equidade educacional e o combate ao racismo em todas as suas formas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Este trabalho de pesquisa teve como objeto de investigação um livro didático de história utilizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Ipanguaçu/RN. Seu objetivo se propôs investigar o livro didático na perspectiva da análise do conteúdo curricular, observando as aproximações e limitações em relação a prática da educação antirracista.

Historicamente, o livro didático tem sido importante ferramenta de instrumentalização pedagógica utilizada nas escolas e que pode influenciar e persuadir os estudantes de forma positiva e/ou negativa a depender dos referenciais apresentados, se representativos dos valores da diversidade estudantil ou se seletivo nos conteúdos visando atender propósitos contrário a essa mesma diversidade estudantil. Também depende das práticas pedagógicas docentes, essa segunda perspectiva não foi objeto de análise neste trabalho. Partindo desse pressuposto procedemos com as análises centrando nos conteúdos étnico-raciais negros.

Durante a realização da pesquisa observamos, através dos estudos teóricos, que por muito tempo a população negra não esteve ou foi sub-representada nos livros didáticos, devido a dominação histórico-social, a qual teve hegemonia centrada no homem branco colonial. O livro produziu meios de segregar a história e a realidade desse povo, negação dos movimentos de luta e resistência, romantização e minimização dos sofrimentos enfrentados, realidade das pessoas negras estereotipadas e as contribuições para a história e a cultura brasileira sequer eram apresentadas. Eles compunham a mão de obra, mas esse mérito desaparecia da história.

Em contrapartida a este silenciamento, se ergueram os diversos movimentos negros que resistiram e que contribuíram para que houvesse mudanças na legislação brasileira efetivamente. Primeiro, através das lutas e influências abolicionistas, depois na luta por direito e reconhecimento até a promulgação da Lei nº 10.639/2003, um avanço que viabilizou o resgate da herança do nosso povo. Esta lei, juntamente com outras normativas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, colaborando para que a população sintasse representada através do currículo e dos materiais didáticos, a exemplo dos livros didáticos de história, entendendo que estes orientem e estimulem sobre a educação e o reconhecimento da história negra e sua importância para a sociedade brasileira.

Na construção desta pesquisa, pressupomos, a partir da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, encontrar nos livros didáticos evidências, nos conteúdos, de intencionalidades voltadas para uma educação antirracista. Além disso, buscamos investigar, através do conteúdo das imagens, as limitações tendo em vista a mesma educação antirracista. O olhar interpretativo buscou enxergar se o discurso hegemônico ainda resistia frente às novas leis sancionadas, uma vez que estas afirmam que os livros didáticos devem estar livres de preconceitos e estereótipos.

Conforme nossa análise, identificamos poucos conteúdos nas páginas do livro, mas os poucos conteúdos contêm elementos que nos chamaram a atenção, porque fortalecem e possibilitam que as crianças se enxerguem como pertencentes à cultura e história afrobrasileira. Observamos fragmentos que são relevantes para construção da educação antirracista e que evidenciam como a diversidade étnico-racial está sendo abordada no livro, consideramos representativa da resistência das comunidades remanescentes dos quilombos, diversidade das culturas africanas, movimentos negros. Nesse sentido, os poucos conteúdos do livro de história demonstram ser um importante instrumento para a educação antirracista.

Por outro lado, identificamos uma associação do conteúdo das imagens às marcas que foram deixadas pelo período colonial. As imagens são representadas por meio de figuras que expressam conteúdos sensíveis ao colocar os negros relacionados às imagens de dor e sofrimento, não dando lugar para as ressignificações históricas. Constatamos, portanto, que mesmo com identificações, a representação da história e cultura afro-brasileira no livro, está resumida e exibe imagens que só relembram o triste período em que muitas pessoas tiveram que enfrentar a dureza da escravidão.

Contudo, acreditamos, gradativamente que as pesquisas, as lutas negras, juntamente com as práticas pedagógica docentes antirracistas podem somar uma grande resistência para intensificar e influenciar a história da educação brasileira, em especial, a história das crianças e jovens negros, ao se verem representados nos livros didáticos. Sentir-se pertencente a cultura do povo negro, que muito lutou para que direitos fossem assegurados, afirma e possibilita que as crianças construam, se inspirem e reflitam sobre suas identidades.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. **Movimentos sociais abolicionistas**. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 328.
- ALONSO, Ângela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)**. São Paulo: Companhia das Letras, [s.d.]. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JI8LCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP3&dq=movimento+abolicionista&ots=YmsyyUT8iv&sig=ckuA76D86GBnjQc5GpxbsrLzxtE#v=onepage&q=movimento%20abolicionista&f=false>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **DOU**. Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 1 fev. 2025.
- BRASIL/MJSP. **Lei nº 2.040, de 30 de dezembro de 2023**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lm/lm2040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lm/lm2040.htm). Acesso em: 16 fev. 2025.
- BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Lei Áurea. Declara extinta a escravidão no Brasil. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, parte I, tomo XXV, p. 1, 13 maio 1888. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=3353&ano=1888&ato=25f0TPn5k eVRVT6f8>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- BRASIL/MEC. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL/MEC. **Edital PNLD 2023**: Retificação nº 14, de 5 de dezembro de 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital\\_PNLD\\_2023\\_14\\_Retificacao\\_05\\_12\\_2022.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023_14_Retificacao_05_12_2022.pdf). Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL/MEC/CNE. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21579-rceb001-04&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21579-rceb001-04&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 mar. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e racismo: conhecimentos construídos na escola.** Brasília: MEC; SECAD, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Acesso: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: editora Bertrand, Brasil, 1990.

CORREA, Sílvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, 2000. p. 87-106.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano.** 5.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília, INL, 1977.

GALLAS. 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso: 25 de dez. de 2025.

GADELHA, Regina M. d'Aquino Fonseca. A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **Revista de História**, São Paulo, n. 120, p. 153–162, 1989. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i120p153-162. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18599>. Acesso em: 17 mar. 2025.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira–BA.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB: Cachoeira, BA, 2014. Acesso em: 11 de març de 2025.

LEITE, D. M. (1950). Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Boletim da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP**, 119 (3), 207-231.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no brasil: questões conceituais e normativas**. 7. ed. Florianópolis: Nuer/ufsc, 2000.

LUNA, Luiz. **O negro na luta contra a escravidão**. 2.ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1976.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decolonialidade como caminho para a cooperação**. Entrevista a Luciano Gallas, 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 25 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_2001.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf). Acesso em: 20 de agost. de 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 3 mar. 2025.

LIVEIRA, Maria Aparecida Costa et al. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e262801, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira; RIBEIRO, Jocenilson; SOUZA, Parla Camila. **Materialidades discursivas no ensino de Língua portuguesa: a pesquisa com novas linguagens**. Revista Linha D'água, n. 25, p. 203-226, 2012.

SANTOS, Fabiana dos. Identidade negra e literatura infantil. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/7118>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Pensando a diáspora atlântica. **Revista História** (São Paulo), v. 37, p. e2018020, UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/NYnTzkbFH4TB44xScnBXJ3K/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, Kalina Vanderlei & SILVA, Maciel Henrique (Orgs). **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WALSH, Catherine. Educação intercultural e pedagogia decolonial: Entre saberes, conhecimentos e reconhecimentos. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 3, n. 2, p. 10-11, 2001.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas, 2009.