

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
(UENF)**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA (PPGSP)

**A DECOLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA: ENTRE A
LEGISLAÇÃO E OS MATERIAIS DIDÁTICOS**

VITÓRIA MARINHO WERMELINGER

LINHA DE PESQUISA 2: CULTURA, TERRITORIALIDADES E PODER

CAMPOS DOS GOYTACAZES

FEVEREIRO

2022

Vitória Marinho Wermelinger

A DECOLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA: ENTRE A
LEGISLAÇÃO E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Sociologia Política. Linha de Pesquisa: Cultura, territorialidades e poder.

Campos dos Goytacazes

Fevereiro

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

W489 Wermelinger, Vitória Marinho.

"A DECOLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA : ENTRE A LEGISLAÇÃO E OS MATERIAIS DIDÁTICOS" / Vitória Marinho Wermelinger. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

105 f.

Bibliografia: 100 - 105.

Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022.

Orientador: Paulo Rodrigues Gajanigo.

1. "Decolonialidade". 2. "Programa Nacional do Livro Didático". 3. "Livros didáticos de Sociologia". I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

A DECOLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA: ENTRE A
LEGISLAÇÃO E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Vitória Marinho Wermelinger

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Sociologia Política. Linha de Pesquisa: Cultura, territorialidades e poder.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Rodrigues Gajanigo
Orientador

Prof. Dr. Adelia Maria Miglievich Ribeiro

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

Prof. Dr. Luiz Gustavo Mendel Souza

Campos dos Goytacazes

Fevereiro

2022

A meu amado avô, Mário
Vieira.

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de escrita deste trabalho muitas pessoas estiveram ao meu lado, às quais quero agradecer. Primeiramente agradeço a mim, por ter sido a minha maior e melhor parceira durante toda essa trajetória árdua do mestrado. Agradeço imensamente a meus pais, Luzia e Plínio, por serem a minha maior referência de apoio, amor incondicional e alicerce e por sempre acreditarem em mim. Agradeço a minha madrinha Tânia, querida Cacá, por vibrar comigo a cada conquista e por estar sempre na torcida. Também agradeço a Rita, por ter sido minha fonte de inspiração e ânimo.

Às amigadas que cultivei nessa jornada, só tenho a agradecer. Não sei o que seria de mim sem o cuidado e afeto diário da Pamela e da Thayna. Minhas companheiras de estrada desde 2015 que me fizeram ver que nem sempre a distância transforma o amor em quase nada. Milena, Estefani Peixinho e Stéfany Rodrigues, muito obrigada por serem minha família e com quem divido as melhores cervejas, gargalhadas e análises sobre o Big Brother Brasil. Agradeço também a minha companheira de casa e vida, Luiza, sua presença torna tudo mais fácil. Aos colegas da minha turma de mestrado, agradeço pelas constantes trocas e por toda a parceria. Em especial à Maria Clara e William, que foram parte essencial nesse processo.

Ao professor Paulo Gajanigo, meu orientador, sou grata por todos os ensinamentos, pela paciência, atenção e incentivos. Agradeço aos professores Adelia Miglievich, Gerson Tavares e Luiz Gustavo Mendel, membros da banca examinadora, que tiveram um papel fundamental na elaboração deste trabalho.

Por fim, agradeço à UENF e a FAPERJ pela concessão de bolsa de mestrado que viabilizou a pesquisa, bem como publicações e participação em congressos e eventos.

“Solo le pido a Dios que lo injusto no me
sea indiferente”

(Mercedes Sosa)

RESUMO

WERMELINGER, Vitória Marinho. **A Decolonialidade nos livros de Sociologia:** entre a legislação e os materiais didáticos. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

O tema da presente pesquisa é a presença de conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos negros e indígenas nos Livros Didáticos de Sociologia disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2018. Essa temática torna-se obrigatória no currículo escolar a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, que garantem a inclusão da temática História e Culturas Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas no currículo. Os objetivos da pesquisa consistem em analisar como as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas se fazem presentes nestes materiais didáticos, buscando entender se essas culturas aparecem de acordo com o proposto pelas leis citadas anteriormente, de modo a contribuir para a promoção de uma educação decolonial. A metodologia utilizada no trabalho é pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que sua construção se deu por meio da pesquisa bibliográfica em obras que tratam sobre o tema e da análise de documentos, como as leis já citadas e os Livros Didáticos de Sociologia do PNLD de 2018. Os livros trazem uma abordagem que dialoga com as leis 10.639/03 e 11.645/08, incorporando assuntos e temáticas que se aproximam dos seus objetivos, contudo, foi possível observar que a história dos movimentos negros e indígenas brasileiros não se fazem presentes em todas as obras, assim como estas populações são citadas principalmente nos tópicos em que a desigualdade social é trabalhada.

Palavras-chave: Livros didáticos de sociologia; Programa Nacional do Livro Didático; decolonialidade; lei 10.639/03; lei 11.645/08.

ABSTRACT

This research theme is the presence of curricular content that promotes ethnic, racial and cultural representation of blacks and indigenous people in the Sociology Textbooks made available by the National Textbook Program of 2018. This theme becomes mandatory in the school curriculum by the Laws 10,639/03 and 11,645/08, which guarantee the inclusion of Afro-Brazilian, African and Indigenous History and Cultures in curriculum. The research aims are to analyze how Afro-Brazilian, African and indigenous cultures are present in these teaching materials, seeking to understand if these cultures appear in accordance with the proposed laws mentioned above, in order to contribute to the promotion of a decolonial education. The methodology used is bibliographic and documentary research, focused on laws and the PNLD Sociology Textbooks of 2018. The books bring an approach that dialogues with the laws 10.639/03 and 11.645/08, incorporating subjects and themes that are close to their objectives, however, it was possible to observe that the history of Brazilian black and indigenous movements are not present in all works, as well as these populations are cited mainly in the topics in which social inequality is worked.

Keywords: Sociology textbooks; National Textbook Program; decoloniality; law 10.639/03; law 11.645/08.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CIMI - Conselho Indigenista Missionário
- CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
- COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MNU - Movimento Negro Unificado
- MPOG - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
- PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PT - Partido dos Trabalhadores

SISCORT - Sistema de Controle e Remanejamento de Reserva Técnica

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UNI - União das Nações Indígena

SUMÁRIO

Introdução	13
1- A colonialidade e seus desdobramentos	21
1.1 - Sobre a colonialidade do poder	24
1.2-Sobre a colonialidade do saber	26
1.3-Sobre a colonialidade do ser	27
1.4- A colonialidade do ser no Brasil	28
1.5 - Sobre a decolonialidade	30
1.6 - Decolonialidade e educação	32
2 - As leis 10.639/03 e 11.645/08 e seus contextos	36
2.1 - Políticas educacionais de valorização étnico-racial	39
2.2 -A elaboração e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08	43
2.3 -Aplicação das Leis nos currículos e materiais didáticos	53
3 - Os livros didáticos	57
3.1 -O PNLD de 2018	66
3.2 - Sociologia	70
3.3 - Sociologia Hoje	74
3.4 -Tempos modernos, tempos de sociologia	78
3.5 -Sociologia em movimento	82
3.6 -Sociologia para jovens do século XXI	85
3.7 - Análise das obras	91
Considerações finais	96

Introdução

No ano de 2018, ainda durante a minha graduação em Ciências Sociais tive, por meio do projeto de mobilidade acadêmica da Universidade Federal Fluminense, a possibilidade de cursar Ciências Políticas na Universidade moçambicana Eduardo Mondlane durante um semestre. A história de Moçambique e a experiência de ensino que lá tive me fizeram refletir sobre como o processo de colonização pode, ainda nos dias de hoje, interferir no processo de ensino-aprendizagem. O processo de independência da antiga colônia portuguesa se deu por meio de uma revolução socialista, processo que durou 10 anos até o cessar-fogo em 1974, quando na sequência a liderança nacional foi assumida pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). O líder revolucionário Samora Machel assumiu o cargo de Presidente da República até 1986, ano de sua morte. O país seguiu um regime socialista e unipartidário até 1990, que chega ao fim com a aprovação de uma nova Constituição proposta pelo então presidente, Joaquim Chissano.

O fato de o processo de independência do país ter ocorrido em um período relativamente recente faz com que as histórias deste período e as atrocidades cometidas pelos colonizadores sejam assuntos recorrentes. Isso me possibilitou ouvir muitos relatos de pessoas que participaram diretamente da luta pela independência nacional ou que passaram a infância presenciando esse conflito, principalmente dos professores de quem lá fui aluna. Isso me fez perceber de forma nítida as cruéis marcas deixadas pela colonização portuguesa, o que parecia muito distante da minha realidade.

Conforme ia estreitando os laços com os meus colegas de classe, algumas perguntas iam se tornando rotineiras. Era comum que me perguntassem qual era o meu “sobrenome de brasileira” ou se eu só falava português e não dominava nenhuma língua nativa brasileira¹. Essas perguntas que se tornaram uma constante para mim naquele período, fizeram com que eu entendesse que eu não era tão imune às consequências da colonização como eu pensava que fosse. Aos poucos fui começando a entender o quanto o processo de colonização silenciava histórias.

¹ Moçambique, mesmo tendo adotado o português como idioma oficial, cultiva 33 línguas ativas em seu território, de acordo com a Cátedra de Português da Universidade Eduardo Mondlane.

Com o avançar do período letivo comecei a perceber que, apesar de toda a luta pela libertação nacional, grande parte do currículo do curso de graduação era composta por obras de autores europeus e norte-americanos. Era muito comum fazermos análises da conjuntura política e econômica moçambicana sob a ótica desses autores. Poucos textos das ementas disciplinares eram de autores de países africanos ou até mesmo de autores oriundos de outras regiões que tenham passado pelo processo de colonização.

Comecei então a refletir sobre o papel da educação no processo de reconhecimento cultural. Desde o ensino básico até o ensino superior, nos deparamos com um ensino majoritariamente eurocêntrico, que, recorrentemente, apresenta a narrativa do colonizador como a principal. Aplicando isso à realidade em que eu estava inserida como estudante naquele momento, pude notar que as histórias e os heróis dos movimentos de libertação nacional eram lembrados, principalmente, por meio de narrativas exteriores ao currículo.

Voltei do intercâmbio e logo tive que iniciar o meu trabalho de conclusão de curso. Eu estava completamente intrigada em como a colonização refletia ainda nos dias de hoje na dinâmica de ensino. Então decidi analisar como as populações negras e indígenas eram representadas no Currículo Mínimo de Sociologia do Ensino Básico do Rio de Janeiro. Dando início ao levantamento bibliográfico, buscava por textos que conseguissem me explicar o porquê de a educação e outras esferas serem tão afetadas até a atualidade pelo processo de colonização. Então eu descobri que esses “reflexos” deixados pela colonização podiam ser explicados através do conceito de colonialidade. Conheci o conceito através do sociólogo peruano Aníbal Quijano, que explica que existe um padrão de poder que permanece enraizado em nossa sociedade, mesmo após o fim das relações coloniais. A partir disso, a colonialidade passou a guiar a minha proposta de trabalho de conclusão de curso.

Ao finalizar a análise do Currículo, pude constatar que o documento curricular sequer cita as populações negras e indígenas brasileiras, muito menos propõe alguma forma de se trabalhar a diversidade cultural em sala de aula. O que vai à contramão da proposta de descolonização do ensino que é estabelecida pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Estas leis tornam obrigatório o ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígenas nas escolas e determinam que os conteúdos referentes a estes povos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. A Sociologia é uma disciplina que abarca conteúdos relacionados às temáticas propostas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e por isso deve abordar questões referentes à

história e à cultura dos povos indígenas e afrobrasileiros. Para além da necessidade de se respeitar a legislação em vigor, é preciso se atentar a importância de apresentar de forma coerente a história dos povos indígenas e negros brasileiros.

Deste modo, quando terminei a graduação ainda me questionava quanto aos outros elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem da área de Sociologia. Me suscita curiosidade saber como os afro-brasileiros são representados nos materiais didáticos, como os professores mediam este debate e como estas temáticas enfrentam as alterações curriculares em curso. Por isso, resolvi pesquisar como se constroem as representações das populações negras e indígenas, focando desta vez nos Livros Didáticos de Sociologia propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2018.

Portanto, a presente pesquisa tem como tema a presença dos conteúdos propostos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 – a saber, incorporar ao currículo conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos povos colonizados no Brasil – nos Livros Didáticos de Sociologia propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 (Sociologia Hoje; Sociologia para Jovens do Século XXI; Sociologia em Movimento; Sociologia; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia). O objetivo geral é analisar os Livros Didáticos de Sociologia verificando se estes Livros podem ser considerados uma ferramenta que auxilie a romper com o pensamento colonial. Para isso, a pesquisa apresenta como objetivos específicos: 1) Compreender os conteúdos que promovem a representatividade étnica, racial e cultural dos povos colonizados no Brasil, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 e 2) Analisar em que medida as temáticas étnico-raciais e culturais vigentes nas leis citadas acima se fazem presentes nos Livros Didáticos de Sociologia do PNLD de 2018.

Vale destacar que a trajetória da Sociologia como disciplina curricular da educação básica é marcada pela intermitência e descontinuidade (SILVA, 2007). No ano de 2008, a lei nº 11.684 foi promulgada, esta lei foi responsável por estabelecer a obrigatoriedade da Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Este cenário trouxe à tona debates sobre as condições institucionais para o ensino da matéria, o que engloba a formação de professores, a produção de materiais didáticos e as metodologias adequadas para o seu ensino a nível de educação básica, como aponta Silva (2007). Atualmente o ensino de Sociologia na educação básica passa por um momento delicado, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que estabelece a Reforma do Ensino Médio, tornando o ensino desta matéria optativo. Apesar da disciplina no Ensino Médio ser denominada Sociologia, ela abrange as três áreas que integram as Ciências Sociais:

Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Portanto os livros didáticos da disciplina devem reunir conceitos não só da Sociologia, mas das três áreas de forma igualitária.

Quanto ao Livro Didático, este não pode deixar de ser visto enquanto um produto e fonte histórica. Produto porque “na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado” (MUNAKATA, 2012, p. 184). Pensar o livro didático de diferentes formas é possível, de acordo com Puelles-Benítez (2013), justamente porque esses materiais podem ser compreendidos através de distintas perspectivas, sendo estas pedagógicas, sociais, políticas e comerciais. Podendo ser entendido como uma mercadoria cultural e também como uma ferramenta de doutrinação ou emancipação, como sinaliza Meuci (2020), o livro didático pode ser objeto de censura, bem como ser alvo de políticas públicas, e como determina Kuhn (1997), são instrumentos de ensino e persuasão. Deste modo, precisamos entender que os livros didáticos não estão associados somente aos processos escolares, sendo importantes aportes para a compreensão de processos sociais, que envolvem política, economia e disputa de poder.

O Livro Didático é um elemento crucial na questão curricular no Brasil, uma vez que é distribuído de forma uniforme para as escolas públicas de todos os municípios do país de modo a se consolidar como um dos principais recursos didáticos utilizados pelas escolas brasileiras. A distribuição destes materiais se dá através PNLD, que como bem pontua Célia Cassiano (2014), consiste em um programa do Governo Federal que tem como finalidade não só avaliar, como também disponibilizar de forma gratuita materiais didáticos, literários, pedagógicos e outros recursos que possam auxiliar na prática educativa. Estes materiais são distribuídos de forma regular e gratuita nas escolas públicas de educação básica, sejam estas das redes federal, estaduais, municipais ou distrital. O programa também se aplica às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que sejam instituições sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. Eloisa Höfling (2000) aponta que o PNLD funciona como uma medida de apoio à política educacional, que tem por finalidade auxiliar no cumprimento de uma determinação da Constituição de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208).

A primeira participação da Sociologia no PNLD foi em 2012 e somente dois títulos foram aprovados, a saber: Sociologia para o Ensino Médio (TOMAZI, 2010), da Editora Saraiva, e Tempos modernos, tempos de Sociologia (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010), da Editora do Brasil. No PNLD seguinte, em 2015, 6 obras foram aprovadas. Houve a aprovação das edições atualizadas das duas obras aprovadas pelo PNLD 2012 e o acréscimo do livro Sociologia (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013), Sociologia em movimento (SILVA et al, 2013) e Sociologia Hoje (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013). A quantidade de livros didáticos aprovados na edição de 2018 foi reduzida a 5, desta vez o livro Sociologia para Ensino Médio não foi aprovado pelo Programa. A única coleção aprovada nas três edições do PNLD (2012, 2015 e 2018) foi a Tempos modernos, tempos de Sociologia e a única obra presente no PNLD 2015 que não teve sua nova edição aprovada para o PNLD 2018 foi o Sociologia para o Ensino Médio, obra essa que foi a mais distribuída no PNLD 2012².

É importante sinalizar que a seção de materiais didáticos é a que mais rende lucros para o mercado editorial (CASSIANO, 2014). Mesmo que os Livros Didáticos não tenham a preponderância que outras obras literárias possuem, devido ao seu curto prazo de validade associado a sua vida útil nas escolas, este é o segmento com a rentabilidade mais garantida. Essa hegemonia dos didáticos, no mercado editorial, se consolidou devido ao PNLD. O marcante comparecimento de setores privados (neste caso, as editoras) no âmbito de definições de políticas públicas voltadas para o livro didático pode interferir na formulação dessas políticas, de modo a comprometer seu perfil democrático. No caso dos Livros Didáticos, é indispensável se pensar a direção do PNLD sem a influência de grupos editoriais, dado que o MEC não produz de forma direta materiais didáticos. Uma vez que torna-se cada vez mais reduzido o número de editores que conseguem implementar seus Livros Didáticos nas escolas públicas brasileiras (HOFLING, 2000).

Para além de ser um condutor de valores e ideais, o Livro Didático também consiste em uma mercadoria que tem por objetivo alcançar o mercado escolar. Esse material didático veicula as temáticas propostas pelos documentos curriculares até o cotidiano escolar, bem como “Realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2009: 72). Deste modo, o Livro Didático assume um papel central na mediação e disseminação de conteúdos evidenciados pelo currículo. E bem como

² Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anosanteriores> Acessado em 12/08/2021.

sinaliza Munakata (2012), não se deve desconsiderar o fato de que o Livro Didático é uma mercadoria que se destina a um público específico que é a escola. E este material é permeado por relações que envolvem seus autores e seu público alvo.

Assim como aponta Choppin (2004), o Livro Didático é um material que assume importantes papéis dentro da escola, tendo funções como as de:

- a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553).
- d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (ibidem, p. 553) (MUNAKATA, 2012).

Desta forma, pode-se entender que o Livro Didático consiste em um dos mais importantes aparatos da atividade pedagógica e um indispensável meio para a difusão de conteúdos e práticas responsáveis por promover uma educação mais igualitária e que contribua na construção de novo olhar sobre as culturas afro-brasileiros e indígenas (BITTENCOURT, 2009).

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que sua construção se dá a partir da análise de obras que tratam sobre o tema e de documentos, como as leis 10.639/03, 11.654/08 e os Livros Didáticos de Sociologia indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Neste trabalho, o principal documento a ser analisado é do tipo oficial. De acordo com os estudos de Lüdke e André (2012), entende-se por documentos oficiais desde leis e regulamentos até arquivos escolares, tendo cada um desses itens seu nível de importância para o pesquisador. Por isso, a análise documental preocupa-se em detectar informações nos documentos de acordo com a importância que possui para o contexto da pesquisa. A análise documental traz a vantagem de que as fontes podem ser consultadas inúmeras vezes e sem que o pesquisador tenha que se preocupar com o fato de seus conteúdos serem alterados. Tendo isso em vista, os resultados obtidos por meio desta metodologia possibilitam acessar dados com maior grau de legitimidade. O pesquisador tem a possibilidade de certificar suas afirmações ou hipóteses do seu trabalho através das informações encontradas nos documentos.

No que tange a maneira como a metodologia foi empregada nesta pesquisa, levando em conta o conteúdo exposto nos livros didáticos analisados, a pesquisa faz uma análise sobre como a temática étnico-racial é abordada nestes livros, identificando termos-chave e termos convergentes ao debate. É também importante fundamentar a escolha dos livros didáticos aprovados no PNLD de 2018 para a análise da temática. O PNLD como uma política pública nacional faz a avaliação dos livros didáticos por meio de uma comissão técnica especializada que tem critérios estabelecidos a partir de diretrizes e parâmetros curriculares aprovados por lei. Logo, o critério de escolha do PNLD garante que as obras distribuídas para as escolas contem com determinado rigor conceitual e conteúdos próprios da disciplina.

O primeiro capítulo tem a função de apresentar a discussão sobre colonialidade/modernidade, passando pelos conceitos de colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Também é apresentado, neste capítulo, o conceito de decolonialidade e a maneira como a colonialidade se faz presente nos currículos e materiais didáticos. Para além disso, o primeiro capítulo busca explicar como uma educação com um propósito decolonial pode ser uma das chaves para que epistemologias, práticas culturais que sempre foram vistos como algo inferior passem a ser valorizadas.

O segundo capítulo busca apresentar um pouco da história dos Movimentos Negros e Indígenas, mostrando como as mobilizações destes movimentos foram essenciais para que políticas de combate ao racismo fossem implementadas. Neste capítulo também é trabalhado o contexto de elaboração e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, para além de investigar como os currículos e materiais didáticos foram afetados a partir do momento que essas leis começaram a vigorar.

O terceiro capítulo narra a história dos Livros Didáticos no Brasil, de modo a apresentar o caminho percorrido até a implementação do Programa Nacional do Livro Didático. É explicado no capítulo como o Programa funciona e principalmente quais os critérios de avaliação do edital de Sociologia do ano de 2018. Também é feito neste capítulo a análise de conteúdo dos cinco Livros Didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD de 2018. A análise de conteúdo feita nos livros se deu a partir de uma busca manual por temas e conceitos que se relacionam com o debate étnico-racial e que estão presentes de forma direta ou indireta quando este assunto é tratado. Estes temas e conceitos são: racismo, escravidão, colonialismo, autores/as negros, autores/as indígenas, interculturalidade, religiões de matriz afro-brasileira, movimento negro, movimentos indígenas, participação dos negros na construção da sociedade

brasileira e participação dos indígenas na construção da sociedade brasileira. O intuito não é contabilizar a quantidade de vezes que estes termos ou assuntos são citados, buscando assim identificar em quais seções do livro didático a temática normalmente é trabalhada. A partir dessa busca, a maneira como o tema é abordado foi problematizada, logo, o foco do trabalho não é em uma análise quantitativa em relação a quantidade de vezes em que os termos relacionados à questão étnico-racial são mencionados, mas sim o contexto como o debate pode ser trabalhado ao longo da obra.

1. A colonialidade e seus desdobramentos

A colonização europeia criou raízes através de práticas racistas nos territórios dominados, tais práticas serviram de suporte para que a concepção de que colonizado era alguém inferior ao colonizador se solidificasse. Como aponta Lélia Gonzalez (2019), essa dominação apresenta como intuito a exploração e a opressão do diferente, do que destoa da lógica ocidental. Aos poucos as tradições, representações e epistemologias que faziam parte de uma teia de significado de determinadas culturas foram sofrendo com seguidas tentativas de esquecimento e desvalorização. A identidade do sujeito colonizado foi forjada e delimitada em categorias que antes de tudo são classificações impostas por meio do entendimento do colonizador, que fazem com que o sujeito colonizado assuma uma identidade imposta por terceiros.

O complexo processo de identificação entre colonizador e colonizado evidencia a fratura de todo maniqueísmo e a irrealidade das categorias “primitivo”, “colono”, “negro”, “branco”, “árabe”, “cristão”, uma vez “rasuradas” nos confrontos tantas vezes camuflados e nas criativas insurgências, a exemplo da mimese, da ironia, da civilidade dissimulada, que provocam “descoseduras” e religações contingentes, movimentos e manobras, a revelar como signo da história presente não mais as entidades fixas mas o ser “híbrido”, personagem excêntrico, ambivalente, indeterminado a sabotar a metanarrativa iluminista do universalismo hegemônico (MIGLIEVICH, 2016, p. 49).

A opressão do que convencionou-se chamar de diferente pode ser explicada a partir do conceito de colonialidade, que pode ser compreendido como algo que transcende o colonialismo, não desaparecendo junto com o processo de descolonização dos países. A colonialidade permanece após o fim da experiência colonial, subalternizando determinados grupos como forma de garantir sua dominação e exploração, para além de desconsiderar seus conhecimentos e experiências. A colonialidade acaba por reproduzir uma lógica que pode ser desdobrada em: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade de ser (MIGNOLO, 2005, p. 36). A maneira como a ideia de modernidade foi elaborada é fundamental para a compreensão da colonialidade, uma vez que os ideais hegemônicos se sustentam por meio da modernidade. O conceito de modernidade pode ser melhor entendido tendo como base sete tópicos elaborados pelo pensador Enrique Dussel (2000).

Através de alguns aspectos elencados por Dussel (2000), podemos compreender que o Mito da Modernidade se situa como um sustentáculo dos discursos hegemônicos. O autor apresenta alguns tópicos que descrevem essa relação. O primeiro tópico sinaliza que as civilizações entendidas como “modernas” apresentam um sentimento de superioridade em relação às outras civilizações, e esse sentimento de superioridade já se mostra etnocêntrico, uma

vez que essa superioridade se desenvolve com o avanço invasão europeia nas Américas. O segundo tópico mostra que a superioridade sentida pelas civilizações “modernas” acaba sendo usada como argumento para as civilizações ditas “primitivas” se desenvolverem tendo como ponto de partida um parâmetro europeu, o que mostra como esse avanço da modernidade invisibiliza as especificidades do outro. O terceiro tópico aponta que o progresso das civilizações “primitivas” se daria por meio de processos educativos europeus, o que resulta em uma aculturação dessas civilizações que sofreram com a invasão europeia. O quarto tópico sinaliza que os europeus apontam os movimentos de resistência dos povos primitivos como argumento para o uso da violência durante o “processo de civilização”. Este processo é denominado por Dussel (2000, p.49) como “a guerra justa colonial”, durante a qual os europeus, tidos como “civilizados”, se empenharam ao máximo e sem medir consequências do avanço da modernidade. Pensando no Brasil, essa guerra teve saldo o genocídio de inúmeras etnias nativas. No quinto tópico, o autor elucida que o avanço europeu vitimou muitos indivíduos inexoravelmente, entretanto, a figura do colonizador é tida como uma força heróica, que se doou e sacrificou em prol da modernização. O sexto item salienta que na perspectiva dos “civilizados”, a modernidade tem a função de libertar os “bárbaros” de sua culpa pela resistência ao processo de colonização, o que funciona como uma justificativa para o uso da violência. O sétimo item trazido por Dussel mostra que as ações feitas durante o processo de modernização eram tidas como males necessários para que os “povos atrasados” pudessem evoluir, o que funciona como uma justificativa, na perspectiva do colonizador para a escravização e exploração.

A proposta de Dussel nos ajuda a entender que a própria ideia de América perpassa por uma construção interpretativa, em que seus colonizadores passaram a fazer uso de determinados termos para se referirem a nós. Dussel (1994) sinaliza que a América foi inventada à imagem e semelhança da Europa, e com base nesta afirmação é possível pensarmos sobre a expectativa que nos foi imposta desde o processo de colonização. Justamente pela falta de abertura em relação ao diferente, as culturas nativas passaram a ser mais desvalorizadas e dizimadas com o avanço colonial.

Llevaron sus verdades y sus mentiras, les “descubrieron” y le encubrieron, así “1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no europeo” (Dussel, 1994, p. 8).

Tendo como plano de fundo o mito da modernidade e a construção da ideia de América, é nítido que as mazelas impostas pela colonialidade se fazem presentes até os dias atuais por

conta também do capitalismo vigente, que agrava as desigualdades sociais geradas pelo legado colonial. Deste modo, a colonialidade e a modernidade não estão desassociadas, muito pelo contrário, elas são interdependentes. E, por isso, é necessário diferenciar colonialidade do colonialismo, pois o colonialismo consiste em uma esfera de domínio atrelada a questões políticas e econômicas, de modo que a soberania de um povo é dominada por outra nação. A colonialidade, por sua vez, ultrapassa o colonialismo, deixando marcas que atravessam a cultura, a política, a economia e tantos outros aspectos, mesmo após o fim da colonização. Com o fim do colonialismo, em um cenário onde a dominação de um grupo cultural por outro por vias de cunho político, jurídico, militar e administrativo se finaliza, o desafio torna-se descolonizar o pensamento, a prática e as instituições. É preciso refletir sobre as inúmeras formas de colonialidade que nos atravessa enquanto sujeitos colonizados, e pensar alternativas para que as realidades criadas pela lógica colonizadora e que nos foram introduzidas (tanto no imaginário coletivo, como no individual) não sigam como verdade absoluta, e para que esse processo se dê é essencial que uma alternativa intercultural seja pensada.

La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (TORRES, Maldonado, 2007, p. 131).

As consequências do colonialismo persistem por meio da colonialidade de poder, do saber e do ser, que consistem em formas de dominação que ultrapassam a dominação política das colônias (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003; BALLESTRIN, 2013). A colonialidade do poder, conceito elaborado por Aníbal Quijano, pode ser explicada como uma forma de classificação social atrelada à noção de raça originada a partir do colonialismo (QUIJANO, 2007). A colonialidade do saber está associada a uma dominação epistemológica, que não reconhece a epistemologia que está fora da perspectiva hegemônica. Para Mignolo (2004), a colonialidade do poder e do saber geram colonialidade do ser. A colonialidade do ser, por sua vez, diz respeito a inferiorização do sujeito colonizado, como aponta Maldonado-Torres (2007), por conta de sua “raça” e de suas epistemologias. Apresento a seguir esses três tipos de colonialidade com fins de ajudar na compreensão do fenômeno.

1.1. Sobre a colonialidade do poder

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido pelo pensador Aníbal Quijano, natural do Peru, por volta de 1989 e passa a ser um dos grandes eixos de debate do Grupo Modernidade/Colonialidade. É importante sinalizar que as teorias decoloniais começam a

ganhar corpo por volta dos anos 90, principalmente a partir desse grupo, que foi o motivador de um movimento de renovação epistemológica na América Latina, que formulou teorias críticas que abordam as singularidades da América Latina que há tempos careciam de atenção, como aponta Ballestrin (2013, p. 89).

O conceito de colonialidade do poder faz ver como as estruturas globais implementadas durante o processo de colonização seguem se fazendo presentes mesmo após a descolonização jurídico-política, de modo que passamos a vivenciar uma “colonialidade global”, como aponta Ramón Gosfoguel (2008, p. 126). A modernidade e a colonialidade acabam por se completar. Uma face da colonialidade vem do fato de a Europa elaborar modelos epistêmicos como se estes fossem universais, de forma a desconsiderar as epistemologias vindas do sul, e é essencial pensar no papel que o colonialismo exerce sobre feridas que seguem abertas até os dias atuais.

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

Deste modo, o colonialismo se mostra como algo que vai além da dominação política e administrativa, ele se renova e assume o formato da colonialidade. A colonialidade, por sua parte, vai até ao âmago de uma população e não se dissipa com o fim do período da dominação colonial nas Américas, Ásia e África. O grupo “Modernidade/Colonialidade” busca elucidar que mesmo que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade se mantém viva, pois as sociedades colonizadas foram tão afetadas que a estrutura colonial segue pulsando. A colonialidade do poder, pensada por Quijano, retrata esta circunstância de dominação atual, em que a dominação imposta pelo colonizador extrapola as barreiras físicas e entra em um campo em que o imaginário passa a ser acometido pela ocidentalização.

A partir desta dinâmica de subalternização do outro, a colonialidade do poder restringe a construção epistêmica, cultural e subjetiva do indivíduo colonizado, de modo a determinar novos padrões a este sujeito. Os padrões impostos pelo europeu colonizador, passam a ser aceitos como “algo nato”, mas que na realidade se trata de uma invasão, uma farsa. Essa aceitação de padrões imposta pela colonialidade do poder envolve a naturalização de inúmeras subalternizações, como a de saberes, a cultural e até mesmo o esquecimento de processos históricos não-europeus, como aponta Vera Candau (2010). O indivíduo colonizado acaba por ser enfeitado por essa ilusão imposta pela colonialidade, ilusão essa criada pelo próprio

européu em torno de sua cultura. Assim sendo, a dinâmica do eurocentrismo passa a ser uma perspectiva cognitiva não somente dos europeus, como também dos que foram colonizados por seus costumes, assim como elucida Candau (2010).

A colonialidade do poder também está associada à noção de raça, uma vez que a concepção de raça, de acordo com Aníbal Quijano, não está atrelada a questões biológicas, mas sim à questões históricas e sociais que se desenvolveram a partir da colonialidade e que se mantêm com a consolidação do capitalismo moderno, a partir do século XIX. A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93). Isso interfere na construção identitária dos indivíduos como brancos, mestiços, índios ou negros. E este processo de exploração e subalternização dos povos colonizados resulta em um aprofundamento das desigualdades que se faz presente até os dias atuais. Neste sentido, Ramón Gosfoguel (2008, p. 126) aponta que:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

A questão da raça acaba se tornando uma das justificativas para classificar e dominar os povos das Américas, África e Ásia segundo Quijano (2005). Na colonialidade, a lógica eurocêntrica e sua perspectiva de modernidade e capitalismo acabaram sendo estabelecidas aos povos colonizados como a única alternativa política, cultural e epistêmica legítima de se viver. Deste modo, deve-se reforçar que a colonialidade do poder funciona como um dos pilares do padrão de poder vigente na atualidade, que consiste na classificação social através da ideia de raça, que se concretizou a partir da invasão das Américas e a solidificação do Capitalismo e da ideia de Modernidade. A partir da invasão europeia tem início uma dominação que se alastra pelos planos sociais, econômicos, políticos e culturais.

1.2. Sobre a colonialidade do saber

A Colonialidade do Saber está atrelada ao fato de somente o saber produzido no eixo europeu/ocidental ser entendido como científico e universal, de forma a desconsiderar perspectivas cognitivas e conhecimentos elaborados pelos povos colonizados, entendendo estas

formas de saber como irracionais. Quijano estabelece que a colonialidade do saber é “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (QUIJANO, 2005, p. 126). A colonialidade do poder e do saber estão relacionadas e ambas mostram como a colonização criou profundas raízes, perpetuando sua dinâmica através dos séculos e fazendo com que geração após geração reproduza uma lógica colonial.

A colonialidade do saber, em conjunto com a colonialidade do poder e suas dinâmicas de subalternização, são a base para a conservação de uma estrutura em que a história é contada de forma unilateral. Através destes conceitos podemos perceber a forma como se dá essa estrutura que superestima a cultura e epistemologia vindas norte global. A lógica da colonialidade tem por finalidade encobrir as perspectivas epistemológicas do subalternizado e tentar tornar a perspectiva do colonizador uma verdade absoluta. Essa dinâmica garante a perpetuação de pensamentos hegemônicos, o que acaba agravando as desigualdades.

É comum naturalizarmos ler pensadores tão distantes da nossa realidade e sequer temos a oportunidade de conhecer autores que realmente vivam no mesmo espaço e que tenham passado por experiências similares às nossas. Desta maneira, é possível ver nitidamente o controle que a colonialidade do saber exerce sobre as epistemologias produzidas e sobre o acesso ao conhecimento. O conhecimento ao qual temos acesso nos dias atuais, que foram passados de geração em geração são saberes que seguem uma hierarquia entre o Norte e o Sul, e isso se dá não somente pela imposição do conhecimento eurocentrado, mas também pela exterminação de conhecimentos produzidos pelos povos subalternizados no passado. A colonialidade do saber não só controla o que é produzido nos dias atuais, como também manipulou e destruiu parte dos conhecimentos elaborados no passado, sejam estes referentes aos afrodescendentes ou às populações indígenas.

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos

imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GOSFROGUEL, 2016, p. 25).

A aniquilação da memória das populações nativas das áreas colonizadas impacta o conteúdo cultural existente na atualidade. Foram poucas fontes e materiais que sobreviveram para relatar a história dos povos nativos da América do Sul. Foi grande o esforço no período do colonialismo para que os materiais culturais fossem esquecidos e até mesmo destruídos, de modo a afetar a forma como a memória cultural seria relatada. O processo de colonização não consistiu somente na violência física, ultrapassando a barreira material por meio da colonialidade que exerceu e exerce um epistemicídio dos grupos subalternizados.

1.3. Sobre a colonialidade do ser

A colonialidade do ser está ligada à subalternização do colonizado, e traz consigo aspectos da colonialidade do poder e do saber, de modo a considerar esse sujeito colonizado inferior por conta de sua “raça” e de suas epistemologias. A colonialidade do ser assume dimensões para além das questões sociais, culturais e epistêmicas, essa face da colonialidade funciona como uma denegação da humanidade do indivíduo colonizado. A recusa de valor exercida sobre esses grupos acaba por gerar problemáticas relacionadas à liberdade, à existência e à história do sujeito que sofreu com a subalternização imposta pela colonialidade em diversos aspectos, como bem pontua Walsh (2006).

A colonialidade do ser nos mostra como a colonialidade finca suas raízes para além do colonialismo, se fazendo presente nas desigualdades sociais que perduram até a atualidade. Os discursos hegemônicos ainda vigentes trazem características herdadas da colonialidade do ser. A colonialidade do ser se desenvolve de modo a promover a desumanização do sujeito colonizado tendo como justificativa a “raça”. Maldonado Torres (2007) nos alerta sobre como a colonialidade do ser se refere à experiência de vida do sujeito tido como inferior e que se encontra à margem da sociedade, pois todo o padrão social que se desvia da lógica imposta pela colonialidade se torna marginal. Neste sentido se desenvolvem as zonas do ser e do não ser, de acordo com Maldonado-Torres (2015).

A zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte ou a indiferença diante da morte na zona do não ser. No mundo moderno antinegro, a cor da pele se converte na marca que servirá para localizar sujeitos e povos em diferentes zonas. Assim, a naturalização da morte, o conflito, a desumanização e a guerra são expressões primárias da colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 92).

A colonialidade do ser se mostra como um artifício de violência simbólica que funciona através da negação da existência do outro colonizado, de modo a naturalizar a desumanização e reforçar os padrões impostos pela modernidade, violando a subjetividade e alienando o sujeito subalternizado. Essa desumanização e marginalização de determinados sujeitos de determinada “raça” se mostra como um elemento essencial desta teia, uma vez que é a partir desta lógica de inferiorização do que destoa dos padrões europeu/ocidental que elabora esta convenção social da qual somos vítimas, onde determinados sujeitos gozam de uma posição de superioridade em detrimento de outros que são tidos como inferiores, aquém da humanidade. E é justamente esta lógica que sustenta a continuidade da colonialidade moderna. Como bem destaca Fanon:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

1.4. A colonialidade do ser no Brasil

Para Maldonado Torres, “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (2007, p. 131). A afirmação presente nesta frase pode ser facilmente percebida por meio do racismo existente no Brasil, que demonstra como a colonialidade ainda se faz presente no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras, como sinaliza Nilma Lino Gomes (2012). Trazendo a perspectiva da colonialidade do ser para a realidade brasileira, podemos pensar que durante muito tempo no Brasil a ciência foi utilizada para legitimar interesses raciais, formando um imaginário social que justifica a dominação da população negra e indígena. Mesmo que políticas segregacionistas não tenham sido instituídas aqui, como por exemplo ocorreu na África do Sul e nos Estados Unidos, a noção de democracia racial, que teve como um de seus principais apoiadores o pensador brasileiro Gilberto Freyre, foi difundida nos Estados Unidos como uma alternativa ao racismo estadunidense, marcado pela segregação, como se esse fosse o modo de convivência racial próprio do Brasil e da América Latina, como sinaliza Antonio Guimarães (2019). Ainda de acordo com Guimarães (2019), a ideia da existência de uma fraternidade racial no Brasil se consolidou a partir da propaganda do Estado Novo no período entre 1937 e 1945. Segundo essa ideia, seríamos uma sociedade em que o preconceito racial é tido como uma manifestação individual e não um problema social.

A construção da ideia de Nação brasileira se configura a partir de um anseio de continuidade da “tarefa civilizadora” estabelecida pela colonização portuguesa (GUIMARÃES, 1988). É justamente por meio desse processo de construção da Nação brasileira que se estabelece a ideia de um “outro” existente dentro desta Nação. O lugar ocupado por esse “outro” dentro da sociedade brasileira foi definido por um ideal de civilização e modernidade, modernidade essa que se situa como um sustentáculo dos discursos hegemônicos. A princípio, a Nação torna-se algo pensado restritivamente por e para os brancos, contando com um forte rastro excludente, que desconsidera e discrimina o “outro” não-branco. Como aponta Guimarães (1988), o poder de reprodução e ação dos ideais desta Nação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. Todavia, há uma tentativa de “integração” destes grupos na sociedade brasileira. A contradição é: inclui estes grupos como constitutivos da sociedade ao mesmo tempo que os apaga em uma “miscigenação” e a diversidade que homogeneiza as diferenças constitutivas de qualquer sociedade (MUNANGA, 1999).

Gilberto Freyre foi, de acordo com Guimarães (2019), responsável por disseminar a ideia de um Brasil livre de preconceitos raciais, como se a raça não fosse um fator que interferisse na mobilidade social no Brasil e como se existisse uma relação fraterna entre as diferentes raças. A “democracia racial”, foi, de acordo com Guimarães (2019), usada como uma forma de invisibilizar as desigualdades raciais brasileiras, bem como o racismo institucional e estrutural aqui existentes. Como nos alerta Medeiros (2018), Gilberto Freyre partia do princípio de que éramos uma sociedade híbrida, o que significava dizer que o Brasil, dentre as demais sociedades seria a que se:

[...] constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo da contemporização da cultura advéncia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado (Freyre, 2006: 91).

Essa hibridez existente na sociedade brasileira era para Freyre um importante elemento para a modernização do país, uma vez que essa característica representaria a capacidade de operar uma síntese cultural não conflituosa, segundo Medeiros (2018). Ainda de acordo com Medeiros (2018), Gilberto Freyre inverteu a chave sobre a miscigenação, tornando-a um dado a ser positivado no país, entretanto foi a partir dessa suposta conciliação que inúmeros direitos foram negados a uma grande parcela da população brasileira. Medeiros (2018) sinaliza que é desta forma que a dominação se reitera pois se reveste de diversidade e esconde a desigualdade.

As consequências do colonialismo e a maneira como a colonialidade cria raízes múltiplas que se fazem presentes até os dias de hoje. Esse processo foi e segue sendo violento, envolvendo dimensões simbólicas e literais, como sinaliza Fanon “O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo” (2008, p. 26). Deste modo, o indivíduo colonizado é posto em uma posição de não ser, beirando a não-civilidade. Muito da permanência dessa dinâmica é devido a colonialidade ser, que é responsável por garantir que esse indivíduo colonizado acredite na sua condição de marginalidade. A colonialidade do ser é responsável por devastar o ser por dentro por meio de um processo de desumanização que, nas palavras de Ferreira e Silva (2018), desautoriza a condição ontológica do sujeito de ser mais, impondo uma naturalização do quase-ser.

1.5. Sobre a decolonialidade

À medida que os colonizadores avançavam com seu projeto de homogenizar o mundo, avançava também o epistemicídio por meio da imposição do modelo de cultura europeia, desta maneira, os saberes locais sofreram com a tentativa de apagamento ou apropriação indevida. Com o fim do colonialismo, em um cenário onde a dominação de um grupo cultural por outro, por vias de cunho político, jurídico, militar e administrativo se finaliza, o desafio torna-se descolonizar o pensamento e as instituições, por isso o reconhecimento cultural das tradições subalternizadas pelo processo de colonização é urgente. A colonialidade se multiplica por diversos segmentos que demonstram o êxito epistêmico europeu, enquanto outras formas de racionalidade e história enfrentam o silenciamento (WALSH, 2007).

O pensamento decolonial surge como uma alternativa de enfrentamento dos povos subalternizados contra a colonização. A decolonialidade é a proposta de um projeto de emancipação dos grupos sociais que sofrem com as sequelas da colonização. A decolonialidade pode ser entendida como uma prática de oposição e intervenção, que surge quando o primeiro indivíduo que se vê preso pela teia do sistema mundo moderno/colonial se posiciona contra as imposições desta lógica imperial que se faz vigente desde 1492, como bem elucida Bernardino-Costa e Grosfroguel (2016). O projeto decolonial entende que existem espaços onde a diversidade pode ser respeitada e as epistemologias e conhecimentos pelos indivíduos subalternizados podem ser reinventadas. Ainda de acordo com Bernardino-Costa e Grosfroguel (2016, p.21) “central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de

múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder”.

A decolonialidade como um projeto político-acadêmico reafirma a existência de distintas ações coloniais, bem como as diferentes formas de resistência a esse processo. A dominação colonial, na visão de Bernardino-Costa e Gosfoguel (2016), consiste em um conector entre diversos lugares epistêmicos. O projeto decolonial vislumbra estruturar uma conexão entre os grupos colonizados e que conseqüentemente sofrem com as imposições da colonialidade. Trazendo exemplos de propostas de ações decoloniais, podemos citar o projeto de transmodernidade pensado por Enrique Dussel, que busca ultrapassar a alternativa eurocêntrica da modernidade. A proposta do pensador é que a modernidade imposta pelo legado colonial seja encarada por meio de múltiplas devolutivas críticas que tenham como origem o sul global e os espaços que tiveram seus saberes interrompidos e desumanizados pelo modernidade/colonialidade (Grosfoguel, 2009: 408).

Outra alternativa para que as realidades criadas pela lógica colonizadora e que nos foram introduzidas (tanto no imaginário coletivo, como no individual) não sigam como verdade absoluta é trabalhar a interculturalidade, que é um conceito que tem como proposta levar em consideração a diferença “no que diz respeito a complexas relações, negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes” (WALSH, 2005, p.09). A pensadora explica a interculturalidade como:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad;
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia;
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.;
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad
- Una meta por alcanzar. (WALSH, 2005, p. 10-11).

Um dos principais canais para se desenvolver práticas decoloniais e interculturais é a esfera da educação, uma vez que os traumas deixados pela colonização persistem inclusive no

ambiente escolar. É importante entender que durante muito tempo vivenciamos um problema de igualdade de oportunidade na esfera escolar, uma vez que determinados grupos sociais acabam tendo a sua cultura menos representada do que outras no currículo escolar e em materiais didáticos. Deste modo, planejar um currículo intercultural torna-se uma condição indispensável para que tenhamos uma sociedade mais igualitária e uma educação de fato emancipadora e descolonizada, e para que seja possível atingir esse ideal é fundamental que o interesse de todos esteja representado nos materiais didáticos que chegam até as escolas.

Levando em consideração a importância de uma educação intercultural, é necessário que se planeje a formação de professores, de modo que estes agentes possam e consigam mediar uma relação em que haja respeito pela diversidade. Não fogem desta lógica o currículo e os materiais didáticos que devem ser elaborados de modo que propostas interculturais sejam levadas em conta. Os principais eixos para se pensar na construção de uma educação intercultural, de acordo com Sacristán (1998), consistem em: formação de professores; planejamento dos currículos; desenvolvimento de materiais apropriados; a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, partindo da pesquisa-ação com professores.

1.6. Decolonialidade e educação

Como já sinalizado anteriormente, a colonialidade resulta de uma dominação colonial que impôs determinados padrões às sociedades colonizadas. Essa imposição atravessa até os dias de hoje estruturas extremamente subjetivas de um povo e estendendo suas raízes por inúmeros aspectos de uma sociedade. De acordo com Nilma Lino Gomes (2018), existem alguns espaços e instituições sociais que se destacam neste processo e a escola, no âmbito da educação básica e o campo da produção científica são alguns exemplos. Nestas esferas, a colonialidade se faz presente principalmente por meio dos currículos e materiais didáticos.

A partir de Walsh (2007), podemos afirmar que a decolonialidade parte da desumanização e pondera a constante batalha dos povos historicamente subalternizados pelo direito de existir, para a elaboração de outras formas de viver e se desenvolver saberes. Logo, a decolonialidade consiste em uma forma de combate à colonialidade através das práticas sociais, epistêmicas e políticas dos sujeitos até então subalternizados, como bem elucida Candau (2010). A decolonialidade simboliza um anseio de criação e recriação do ser, do poder e do saber.

A perspectiva decolonial em parceria com a educação pode ser uma das chaves para que o mundo possa ser visto sobre uma outra ótica, que valorize epistemologias, costumes que sempre foram vistos como algo inferior. Walsh (2007) nos convida a refletir sobre como uma pedagogia decolonial poderia ser uma grande aliada do projeto decolonial. É essencial refletirmos sobre o porquê de o currículo e os materiais didáticos serem moldados por uma epistemologia colonial, que tem as definições de raça e nacionalidade embasadas no contexto de colonização europeia. A pedagogia decolonial busca questionar as narrativas que continuam exaltando o imperialismo europeu. Os materiais didáticos, bem como o currículo não podem ser compreendidos sem uma análise das relações de poder nas quais eles estão envolvidos.

Como bem aponta Maldonado-Torres (2007), a colonialidade se faz presente nos livros didáticos e nos critérios para um bom trabalho acadêmico e é urgente que sejam elaboradas alternativas para se construir uma nova possibilidade de compreensão do mundo. Deve-se pensar que não basta que novos temas referentes às culturas subalternizadas pelo colonialismo e a colonialidade sejam inseridos nos materiais didáticos, se essas temáticas forem expostas a partir de uma narrativa eurocêntrica, que as apresente como marginalizadas, pois isso só reforçaria os estereótipos criados pela colonialidade. Segundo Walsh, boa parte das políticas públicas voltadas para a educação na América Latina fazem uso de nomenclaturas com interculturalidade e multiculturalismo como uma estratégia para forjar a integração de reivindicações de grupos subalternizados de modo que o discurso reproduzido continua sob tutela colonial e eurocêntrica. Daí a necessidade de se analisar como os materiais didáticos utilizados atualmente nas escolas reproduzem o discurso voltado para questões étnico-raciais e referentes aos povos que sofreram e sofrem com a desumanização imposta pela colonialidade.

Nilma Lino Gomes (2018) sinaliza que somente o reconhecimento e a vontade política não são suficientes para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. De acordo com a autora, essa descolonização deve ocorrer conjuntamente a uma ruptura epistemológica, política e social que ocorrerá a partir da presença dos subalternizados nos espaços de poder e decisão, nos espaços acadêmicos e de gestão da educação, da saúde e da justiça. Deste modo, para que um processo de descolonização seja de fato concretizado, é necessário que outros campos para além do da produção do conhecimento sejam alcançados, campos estes associados às estruturas sociais e de poder.

As narrativas presentes nos currículos e materiais didáticos trazem consigo noções pré-estabelecidas sobre quais grupos sociais têm o poder de representar a si e a outros grupos, bem

como quais grupos sociais podem ser tolhidos de representações, como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (1995). Isso faz com as histórias sejam apresentadas a partir de uma perspectiva colonial e essas noções consolidadas pelo currículo escolar e pelos materiais didáticos são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades (GOMES, 2018, p. 253). Essa estrutura de currículo e material didático, que normalmente são as oficiais das instituições de ensino, não aguçam a vontade do novo, não despertam a vontade de conhecer o desconhecido, não formam subjetividades emancipatórias, como nos alerta Gomes (2018).

Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2018, p. 257).

O racismo em conjunto com o capitalismo e a outras inúmeras formas de violências e discriminações são responsáveis por produzir e garantir a permanência histórica de uma perversidade abominável que se sustenta historicamente no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento (GOMES, 2018, p.250). Descolonizar os materiais didáticos, currículos e o processo de ensino não é uma tarefa fácil e envolve a necessidade de olharmos com mais atenção para os diferentes sujeitos, suas experiências, seus saberes e a maneira como esses saberes são elaborados. Com isso, Gomes nos alerta sobre como a população negra e os povos originários são potentes autores de conhecimentos, formas de conhecimento essas que se mostram como uma forma de enfrentamento e questionamento aos cânones, apresentando perspectivas e interpretações outras.

A professora e pesquisadora Ana Célia da Silva (Universidade do Estado da Bahia – UNEB) foi uma precursora no que diz respeito a pesquisa sobre a representação do negro dos livros didáticos, lançando em 1995 o livro *A Discriminação do Negro no Livro Didático*, obra resultado da sua dissertação de mestrado defendida em 1988. Em 2001, Silva defende sua tese de doutorado, que deu continuidade à sua pesquisa, tendo como uma das conclusões que:

O livro didático, ao vincular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais que se conjugam com a não legitimação pelo Estado dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (Silva, 2001, p. 57).

Ana Célia da Silva concluiu através de suas pesquisas que os livros didáticos, principalmente os de Português, apresentavam estereótipos negativos sobre negras e negros,

estereótipos estes oriundos da ideologia do grupo dominante. A autora pontua que esse grupo na maior parte das vezes não conta com a possibilidade de contar sua própria história. Foi naturalizado pela nossa sociedade ver esses sujeitos que foram historicamente postos em um posição de subalternidade sofrendo com a desvalorização social. Segundo Silva, esse contexto ia ao encontro do “fracionamento da identidade, a autorrejeição, a rejeição ao seu povo, a negação do racismo aqui existente e a ausência de participação na luta pela sua destruição”, que é na verdade “um efetivo prejuízo para a luta por direitos de cidadania e respeito à alteridade” (SILVA, 1995, p. 34).

Deste modo, analisar a maneira como os povos mantidos historicamente em posições de subalternidade aparecem nos Livros Didáticos é uma tarefa que deve ser mantida e renovada de tempos em tempos. Principalmente se pensarmos em dados como os trazidos pelo INEP (2020), que mostram que somente 15,8% dos docentes universitários são negros, no ensino básico esse número aumenta para 44,85%. Mesmo que o percentual de docentes negros no ensino básico seja mais elevado, é importante refletirmos sobre como esses professores são formados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e na matriz curricular e materiais didáticos que estes profissionais têm acesso para que possam elaborar suas aulas. A epistemologia eurocêntrica vigente nos currículos e livros didáticos ultrapassa os muros da escola e serve como um sustentáculo para a continuidade dessa dinâmica de enaltecimento da cultura e colonização europeia, em detrimento da anulação de ações que busquem valorizar o papel de outros grupos sociais na constituição da sociedade brasileira e que sofreram, e ainda sofrem, com o legado da colonialidade (TORRES, 2007, p. 131).

2. As leis 10.639/03 e 11.645/08 e seus contextos

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se configuram como um importante passo para se pensar uma pedagogia decolonial no Brasil. A decolonialidade se apresenta como uma alternativa de enfrentamento perante as mazelas impostas pelo processo de colonização, buscando um acúmulo de reflexões e teorias que pretendem servir à luta pela emancipação. Como citado anteriormente, a esfera educacional não foge a essa lógica imposta pelo legado da colonialidade, e há muito para se pensar sobre a maneira como a educação no Brasil lida com essa disputa de poder dentro dos currículos e materiais didáticos. O formato vigente de educação acaba por reproduzir e legitimar uma lógica colonialista, que põe a Europa e sua história em uma posição de centralidade. Todavia, a luta por uma educação mais democrática e antirracista vem ganhando espaço e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos na disputa de poder no campo dos currículos e materiais didáticos.

Para pensarmos na situação dos afro-brasileiros e indígenas, devemos levar em consideração que nosso país se tornou uma república somente em 1889, deste modo, contamos apenas com 132 anos de república democrática, em detrimento de 389 anos de experiências como a colonização, a escravização e um regime monárquico português, mesmo após a independência. Esses 389 anos contaram com uma estrutura pautada na exterminação e escravização de povos nativos brasileiros, bem como no tráfico de pessoas escravizadas trazidas de diferentes regiões da África.

Estima-se que, desde o século XVI até o século XIX, chegaram ao Brasil cerca de 12,5 milhões de africanos sequestrados do seu continente e dentre estes, somente 10,7 milhões teriam sobrevivido até chegarem ao destino final da difícil travessia (MORAES, 2016). Ainda de acordo com Renata Moraes (2016), já na primeira metade do século XIX houve a chegada de 42% dessas pessoas traficadas ao Brasil. A abolição da escravatura só se tornou realidade no ano de 1888, entretanto, não se planejou nenhuma forma de suporte ou indenização do Estado às pessoas vítimas da escravização, que por gerações foram sacrificadas por um sistema que se estruturava na exploração de seu trabalho.

O Recenseamento Geral do Império do Brasil, realizado em 1872, que foi o primeiro censo realizado no Brasil, mostra de forma nítida quem eram os indivíduos que formavam a população brasileira àquela altura. Os dados desta pesquisa apresentam os números referentes à população escravizada, o que oferece um panorama minimamente realístico do Brasil naquele

momento. Duas categorias foram usadas para a realização do Recenseamento Geral, a saber: população livre e população escrava. O montante da população, contando com os indivíduos livres e escravizados, era de 9.930.478 milhões de habitantes, deste número 8.419.672 milhões de pessoas eram “livres”, o que equivale a 85% da população. Dentre os brasileiros livres, 55% eram não brancos (“Pardos”, “Pretos” e “Caboclos”), o que equivale à 4.632.283 milhões, enquanto os brancos correspondiam a 45% da população, ou seja 3.787.289 milhões de pessoas. É fundamental sinalizar que este Recenseamento não contabilizou a parcela indígena da população. Deste modo, a população brasileira em 1872, somando pessoas livres e escravizadas, era composta por 62% de pessoas não-brancas e 38% de pessoas brancas, sem contar a população indígena. Esses dados nos mostram sob qual prisma se dá a abolição da escravatura e a Proclamação República no Brasil, que ocorrem em um curto espaço de tempo.

Não podemos esquecer que a construção da ideia de Nação, no caso do Brasil, tem como plano de fundo dar seguimento à “tarefa civilizadora” que se inicia com a colonização portuguesa, como bem elucida Guimarães (1988). O processo de construção da Nação brasileira consolida quem é o indivíduo tido como o “diferente”, o “outro” e determina o lugar que deve ser ocupado por ele. Com o processo de construção de um Estado-Nação, nasce a primeira Constituição da jovem democracia brasileira, que data de 1891. Constituição essa que acaba sendo mais um documento que preza pela democracia sem pensar no amparo e reconhecimento aos negros e indígenas brasileiros, que sequer são citados em suas linhas. A Constituição de 1891 não menciona qualquer termo que se relacione aos negros ou indígenas e muito menos apresenta alguma proposta de melhoria da situação social e econômica desta parcela da população. Isso nos mostra que a maior parte da população brasileira não foi pensada durante a elaboração da primeira Constituição do Brasil. Esta Constituição acaba sendo um retrato da modernidade/colonialidade, que busca a criação de uma ‘identidade nacional’ entre seus cidadãos, homogeneizando as distintas culturas nacionais. Como sinaliza Will Kymlicka (2011), as normas dos direitos humanos são insuficientes para evitar a injustiça etnocultural, uma vez que os projetos de construção da nação, quando logram êxito em tornar o grupo incorporado em uma minoria, acabam privando este e das instituições de autogovernança e do direito à língua materna.

Principalmente a partir da década de 1990, algumas inovações foram introduzidas às constituições latino-americanas e uma das mais significativas refere-se ao pluralismo, que pode ser entendido como uma forma de reapropriação do Estado Constitucional, pois, como aponta Milena Petters Melo (2010), as promessas não cumpridas pelas constituições são agora

revisitadas de forma crítica. Esses processos de reforma constitucional foram possíveis graças às transições democráticas e relativamente pacíficas, proporcionado pelo acordo entre diferentes partidos, setores e movimentos sociais, que tinham como objetivo comum legitimar e promover as escolhas constituintes, como nos alerta Melo (2010). Dentre os países que promulgaram novas Constituições do fim da década de 1980 em diante estava o Brasil e ainda de acordo com Melo (2010) há uma “compulsão” do poder de reforma constitucional existente neste caso.

É oportuno ter presente, portanto, o contínuo movimento de atualização ou “aperfeiçoamento” dessas jovens democracias constitucionais e a instabilidade político-institucional que tem caracterizado os processos da abertura democrática – que estão se consolidando em alguns países da região com maior sucesso do que em outros (MELO, 2010, p. 142).

A pluralidade existente no Brasil só é reconhecida pela Constituição em 1988, que também é conhecida como Constituição Cidadã, justamente por ser um divisor de águas em relação à redemocratização do Brasil após uma extensa ditadura militar que vigorou entre 1964 e 1985. O 215º artigo da Constituição de 1988 se configura como um importante passo na luta pelo reconhecimento da diversidade cultural existente no Brasil, assegurando que:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de bens culturais; III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV - democratização do acesso aos bens de cultura; V - valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Somente com a Constituição brasileira de 1988 os grupos racializados são reconhecidos pelo Estado como membros do processo de construção da sociedade brasileira. Finalmente, as representações culturais sempre negadas e discriminadas se veem sendo reconhecidas de forma constitucional. Outro exemplo disso é o 242º artigo do documento, que garante que, “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Vale salientar que essas conquistas são

frutos da luta de movimentos negros e indígenas que se mantiveram irredutíveis por seu direito de existir.

Assim como pontua Melo (2010), a Constituição é o que confere força normativa ao Estado democrático de Direito, para que este mantenha seu padrão de administração, planificação e promoção da vida social. Isso se dá através da tutela dos direitos humanos e dos direitos fundamentais que são garantidos através do texto de uma Constituição, que é o documento que determinará os direitos e deveres dos cidadãos. A Constituição, de acordo com Melo (2010), é responsável por redefinir o espaço público e, por conseguinte, tornar a interação entre Estado e sociedade civil mais acentuada. As constituições latino-americanas introduzem algumas mudanças no que diz respeito aos direitos fundamentais da pessoa, tendo como finalidade trazer a melhoria para determinados grupos, setores e sujeitos, que são desfavorecidos pelo sistema social, segundo Melo (2010).

As Constituições que vêm sendo elaboradas mais recentemente buscam progredir no que diz respeito ao pluralismo cultural e multiétnico, a inclusão social e participação política, bem como a proteção ambiental (MELO, 2010, p. 144). Todavia, a princípio, o projeto de Estado nas Constituições latino-americanas apresentavam maneiras de organização completamente distantes da realidade cultural e social das populações locais. Deste modo, as populações nativas acabavam sendo "subordinadas por um império de instituições pertencentes a outras realidades típicas das sociedades dominantes" (MELO, 2010, p.146).

O novo constitucionalismo, seguindo a onda de democratização da região, procurou inverter essa caracterização "colonizada", e colonizadora, do Estado, que passou a assumir delineamentos "mestiços" com fundamento na ideia de uma cidadania plural. Muitos Estados latino-americanos, portanto, proclamaram constitucionalmente o pluralismo na base da sua organização social, cultural e política (MELO, 2010, p. 146).

O presente capítulo busca descrever como as lutas por reconhecimento e valorização da história e cultura dos negros e indígenas brasileiros vêm avançando em alguns pontos, principalmente no campo da educação. Um exemplo desse avanço é a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que segundo Nilma Lino Gomes (2012) representam um importante passo na descolonização dos currículos da educação básica e superior.

2.1. Políticas educacionais de valorização étnicorracial

Pensando nas políticas educacionais, como bem aponta Mariléia dos Santos Cruz (2005), as experiências escolares das populações negra e indígenas ocupam um papel de pouca relevância até os anos de 1960, sendo este o momento em que a rede pública de ensino passa por uma expansão na oferta de vagas. Episódios como a colonização, a escravização e a desvalorização de suas culturas estão diretamente relacionados com as árduas lutas enfrentadas por estas populações.

Uma retrospectiva histórica, pensando principalmente o período da Primeira República (1889-1930), apresentando como a questão da raça vem aparecendo nas Diretrizes e Documentos de cunho educacionais desde então é fundamental para que possamos trabalhar melhor os objetivos das leis 10.639/03 e 11.645/08. A questão da raça se fazia presente em muitos debates, entretanto a partir de uma perspectiva que via a miscigenação com olhos críticos, uma vez que grandes nomes da intelectualidade brasileira engrossavam o coro de um discurso que temia a fragilidade e o atraso que a mistura de raças poderia causar no processo de consolidação da nação brasileira.

Para que a educação nacional baseada nos princípios de liberdade e solidariedade humana fosse garantida, foi necessária uma incessante luta. Um dos frutos dessa luta foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º4.024/612 em 1961, essa foi a primeira diretriz educacional a garantir “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961).

Entre 1956 e 1958 a disputa de narrativas acerca do melhor caminho para a educação no Brasil se acirrou. Segundo Dias (2005), ao passo que determinado grupo defendia subsídios públicos também em escolas privadas e confessionais, outro grupo se posicionava como defensor da ampliação da escola pública para toda a população, sob a gestão do Estado. Os defensores de uma educação pública universal e de qualidade argumentavam que a sociedade e sua democratização dependiam da escola pública:

cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (Azevedo, 1960, p. 58).

A LDB de 1961, mesmo com suas limitações, foi um importante passo na luta por uma sociedade mais igualitária. Entretanto, precisamos ser críticos quanto ao fato de que a luta pela garantia de uma educação gratuita e de qualidade não tinha como uma pauta explícita que a

população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita (DIAS, 2005). Mesmo que os educadores tenham reconhecido a questão racial que se fazia presente naquele momento e conjuntura, esse não foi o foco da luta pela defesa da ampliação ao acesso à educação. O fato de a questão da raça ser lembrada, mas quase nunca ter centralidade nos debates se mostra como uma consequência da forma peculiar como o Brasil construiu sua identidade nacional, bem como salienta Dias (2005). O histórico da disputa de narrativas do campo da educação é mais um dos inúmeros exemplos de como a raça por vezes é utilizada como um recurso argumentativo, mas nunca ganha a devida centralidade nos debates.

Em 1996 a LDB passa por uma reformulação (Lei 9.394/96), que ocorreu em meio a um contexto de uma recém-abertura política, que contou com grande mobilização popular, bem como uma nova Constituição nacional. Dias (2005) aponta que a mobilização em prol de uma nova LDB tem início em 1986 na IV Conferência Brasileira de Educação, onde é elaborada a *Carta de Goiânia*, que apresentava proposições que foram levadas para o Congresso Nacional Constituinte. Já no ano de 1987, a mobilização em torno de propostas para uma nova LDB se intensifica. O debate em torno da LDB acaba por sofrer influência de outros movimentos, e existiram dois eventos que serviram como estímulos para se pensar a questão étnico-racial nesse período, a saber: o Centenário da Abolição (1988) e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares (1995) (DIAS, 2005).

O Centenário da Abolição da Escravatura contou com uma consistente atuação do movimento social negro, que se empenhou na organização de eventos sobre o tema em todo o país, bem como na publicação de pesquisas que mostravam a situação insalubre em que a população negra se encontrava em diversos aspectos como o acesso a serviços básicos de saúde e educação (Dias, 2005). A partir desta mobilização, os argumentos e provas acerca da desigualdade racial existente no Brasil se tornam mais concretos e a educação foi um campo de destaque. Entretanto, as questões relacionadas à raça e preconceito encontraram grandes dificuldades para serem integradas à LDB de 1996. Após inúmeras reivindicações e negociações com a sociedade civil organizada, a LDB finalmente acrescenta ao capítulo VII, Da Educação Básica, no art. 38, inciso III, as seguintes orientações: III - o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1996).

Um ponto que se manteve na LDB de 1996 em relação ao documento anterior, foi a garantia da utilização das línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem para

comunidades indígenas, no capítulo IX, do Ensino Fundamental, art. 48, inciso I. Também há o Capítulo XV, do Art. 88 ao 90 (Da Educação para Comunidades Indígenas), que designa diretrizes para a educação dos indígenas, pensando até na elaboração de programas em conjunto com comunidades organizadas. Esses tópicos referentes à cultura indígena resultam das reivindicações dos movimentos indígenas organizados, que são pontuadas desde a construção da Constituição Cidadã, que reverberou em processos como a elaboração da LDB, sendo estes marcos importantes na luta dos indígenas por mais direitos (DIAS, 2005). Houve um avanço em relação às questões das culturas indígenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, todavia as questões referentes às demandas específicas da comunidade negra não são abordadas de forma satisfatória em nenhuma das duas versões da LDB, seja a de 1961 ou de 1996.

O inciso IV, artigo 3 da LDB, visa garantir respeito à liberdade e apreço à tolerância, entretanto o uso do termo “tolerância” na elaboração do documento demonstra a falta de profundidade existente ao se abordar a questão racial dentro dos princípios básicos da educação, para além de configurar um retrocesso em relação ao texto da 4.024/61, que previa a “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961).

A Seção I, art. 26, parágrafo 4o do capítulo II da LDB de 1996 sinaliza que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996). Ao sinalizar as matrizes culturais que deverão ser abordadas no ensino de História do Brasil, a legislação não deixa dúvidas quanto à obrigatoriedade de se abranger as contribuições dos povos racializados na formação do Brasil.

A aprovação e implementação da LDB 9.394/96 foram passos importantes na consolidação do debate acerca de questões raciais no âmbito da educação. Posterior a esse marco, a mobilização dos movimentos negros e indígenas não cessou, fazendo com que outros importantes documentos curriculares incluíssem em seus textos o debate sobre raça, assim como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que acrescentam o volume Pluralidade Cultural, em que as questões raciais ganham destaque a partir do debate sobre a diversidade racial do Brasil.

Um dos marcos mais importantes em relação às questões raciais dentro da educação se deu no primeiro governo do Presidente Lula, que consistiu na sanção do projeto de lei apresentado por dois deputados federais do Partido dos Trabalhadores, Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul). O projeto de lei, que viria a se tornar a lei 10.639/03, tinha como objetivo modificar a lei no 9.394/96 (LDB) nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. A lei 10.639/03 é extremamente objetiva quanto a sua proposta, que consiste em tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. O que aparecia de forma genérica no texto da lei 9.394/96, passa a ter uma proposta mais focada com a nova legislação.

2.2. A elaboração e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08

No final da década de 1970, diversas entidades do Movimento Negro começaram a se unir e organizar, tendo em vista a forte repressão que assolava o Brasil devido a ditadura militar que intensificou a discriminação racial de acordo com Gomes (2019). Deste modo, em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surge o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), uma organização de caráter nacional, que era inédita no Brasil até o momento. Em dezembro de 1979, o MUCDR teve seu nome alterado para Movimento Negro Unificado (MNU), que se mantém até os dias atuais (PINHO, 2003). De acordo com Gomes (2019), o MNU assume como principal compromisso lutar pelas pautas relacionadas à educação e ao trabalho e por isso, o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Ainda de acordo com Gomes, o Movimento Negro é um ator coletivo e político, que é formado por um diversificado conjunto de grupos e entidades políticas que estão presentes em diversas regiões do país. Este movimento, assim como qualquer outro é permeado por ambiguidades, passa por disputas internas, assim como também apresenta consonâncias, como, por exemplo: o resgate de figuras negras que foram heróicas, como Zumbi dos Palmares; a necessidade de estabelecer o dia 20 de novembro como uma data símbolo da consciência negra; a importância de tornar o racismo um crime e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (GOMES, 2019).

A partir da reabertura política e do processo de redemocratização do país na década de 1980, o Movimento Negro passou a dar um maior enfoque nas questões voltadas para a educação. Gomes (2019) aponta que foi nesse período que importantes ativistas negros deram início a uma trajetória acadêmico-política realizando pesquisas sobre o negro no mercado de trabalho como Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg (1981) e sobre a presença do racismo nas práticas e rituais escolares como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1985), outros, como Ana Célia da Silva (1995) analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos e Henrique Cunha Júnior (1997) discutiu a importância do estudo da história da África nos currículos escolares.

Na segunda metade dos anos de 1990, as políticas de Estado passaram a dar mais atenção para a questão racial. Como aponta Gomes (2019), esse enfoque é devido a “ressignificação emancipatória” que ultrapassa os limites da militância política que foi delineado pelo Movimento Negro e por pesquisadores que se debruçaram sobre a temática. Quanto às ações do Movimento Negro deste período que devem ser evidenciadas, destaca-se a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. Durante a realização dessa Marcha foi entregue a Fernando Henrique Cardoso, o então presidente da República, o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. Importantes reivindicações da população negra estavam presentes neste documento, como por exemplo, as ações afirmativas para a educação superior e o mercado de trabalho. Nilma Lino Gomes conta em seu livro *Movimento Negro Educador* (2019), que a partir das demandas apresentadas neste 20 de novembro, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso em 27 de fevereiro de 1996 criou o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que consistem em um projeto elaborado pelo MEC entre os anos de 1995 e 1996, também foram afetados pelas mobilizações de 20 de novembro. A Pluralidade Cultural tornou-se um tema transversal dos PCNs, de modo que as questões voltadas para diversidade passaram a ser abordadas a partir de uma perspectiva universalista de educação.

Tais demandas também chegaram no Ensino Superior. Já no ano de 2000, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) foi criada, esta Associação é a encarregada pela criação e realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), que acontece até os dias de hoje, estando em sua décima primeira edição (2021). De acordo com Gomes (2019), a ABPN é criada com o intuito de reunir pesquisadores negros e não negros que trabalham sobre as relações raciais e outras temáticas que também sejam interessantes para a

população negra, para além de ser um espaço de reconhecimento e validação das experiências sociais do Movimento Negro.

Foi através de muita luta e mobilizações como as citadas acima que antigas demandas do Movimento Negro são finalmente atendidas através da criação da Lei 10.639/03 e posteriormente da Lei 11.645/08. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), esta lei reivindica a descolonização dos currículos da educação básica e superior, no que diz respeito à África e aos afro-brasileiros, reconhecendo o povo negro como um grupo fundamental para a formação da sociedade brasileira e que possui uma história de lutas e conquistas que deve ser contada.

O Movimento Negro teve também uma acentuada participação na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), entretanto, como aponta Gomes (2012), às reivindicações do referido movimento não chegaram a ser incluídas na LDB. As demandas sobre a questão racial que o Movimento Negro apresentava aos parlamentares na maioria das vezes eram introduzidas de forma incompleta e deturpada nos textos legais.

Podemos dizer, então, que, até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial (GOMES, 2011, p. 113).

A lei 10.639/03 é um exemplo de disputa no campo educacional. De acordo com Gomes (2008), a reivindicação pelos direitos da população negra foi fruto da disputa ideológica dos movimentos compostos por esses grupos que expandiu o compromisso antirracista do âmbito social para o político com a implementação de políticas educacionais. A criação desta lei consiste em uma forma concreta de se pôr em prática o reconhecimento da diversidade existente na escola, alterando as diretrizes que se fizeram vigentes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A lei 10.639/03 acrescenta os artigos 26-A e 79-B na LDB, que pautam a obrigatoriedade de inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” e inclui o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A temática

indígena, apesar das reivindicações do Movimento Indígena, só se tornou obrigatória nos currículos escolares anos depois, com a implementação da lei 11.645 em 2008.

As diretrizes da Lei 10.639/03 apresentam três eixos que servem como base para que os professores possam executar o que é proposto pela lei. Sendo estes eixos 1) A Consciência Política e Histórica da Diversidade, que abarca a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, grupos estes com uma cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que, em conjunto, constroem, na nação brasileira, sua história; 2) O Fortalecimento de Identidades e de Direitos, que envolve a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; 3) As Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, cujos os objetivos, estratégias de ensino e atividades tenham conexão com a experiência de vida dos alunos e professores, também contando com a participação do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico racial (BRASIL, 2004).

As Diretrizes da Lei 10.639/03 pretendem fazer com que essas medidas de reparação histórica e social resultem na efetivação de ações de combate ao racismo, promovendo de fato uma democratização da educação. Após a publicação das diretrizes, o Conselho Nacional de Educação começa a pautar a questão racial como discussão indispensável no currículo da formação inicial, bem como na formação continuada de professores, desde docentes do Ensino Básico até os do Ensino Superior, também perpassando pela estruturação das Instituições de ensino, que deveriam contar com bibliotecas, mídiotecas entre outros recursos, que apresentassem os distintos grupos étnico-raciais do Brasil. Previa-se, inclusive, a elaboração de materiais didáticos que cumprissem as proposições da Lei 10.639/03. Destarte essas medidas de reparação se trata de políticas que buscam garantir um certo equilíbrio no que diz respeito às oportunidades existentes em uma sociedade.

A constituição de 1988 é responsável por consolidar alguns avanços nos direitos dos povos indígenas brasileiros principalmente por meio do artigo 231, que garante o aos povos originários o reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e do artigo 210 que garante que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada

às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

Essas conquistas se deram por meio da mobilização dos movimentos indígenas, que desde 1970 se organizam pela defesa de seus direitos (TUXÁ, 2010). Este momento histórico nacional foi marcado pelo surgimento de diversos movimentos sociais que lutavam contra a ditadura militar. Daniel Munduruku (2012), aposta que foi neste contexto que os jovens estudantes indígenas começaram a se mobilizar, o que influenciou a organização das comunidades indígenas em prol da luta política por seus direitos. Ainda de acordo com Munduruku (2012), em um primeiro momento a Igreja Católica foi uma importante apoiadora das causas indígenas. Em 1972 foi criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Foi através do intermédio do CIMI que os primeiros encontros de lideranças indígenas do país foram organizados, na década de 1970. Segundo Munduruku (2012), a partir destas mobilizações o movimento começa a adquirir uma consciência pan-indígena e a contar com a cooperação de outras categorias sociais, como intelectuais, artistas e trabalhadores rurais sem terra, por exemplo.

Munduruku (2012) sinaliza que a história dos indígenas brasileiros está diretamente ligada ao processo de colonização das Américas e a perspectiva eurocêntrica sob a qual esta história foi contada é aos fatores responsáveis pela "expropriação oficial do conhecimento ancestral" (p. 25). Diferentes modelos de políticas indígenas foram adotados no decorrer da história do Brasil, o que foi moldando o Movimento Indígena brasileiro. Munduruku (2012) aponta três modelos de políticas indígenas que predominaram no Brasil até o momento. O primeiro modelo político posto em prática foi o exterminacionista, que é caracterizada pelo genocídio e etnocídio causados pela invasão dos colonizadores europeus. O segundo modelo foi o integracionista, aplicado a partir do governo republicano, marcado pela ideia de que os povos indígenas são inferiores aos demais e por isso devem ser tutelados pelo governo, para então passarem por um processo de "integração" à sociedade brasileira; é neste período que é criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI, 1910). O modelo integracionista, segundo Munduruku (2012), sobreviveu até a década de 1980, mesmo passando por mudanças durante o regime militar, que substituiu o SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 1967). Entretanto, as políticas voltadas para as comunidades indígenas continuaram reforçando uma lógica integracionista, principalmente com a criação do Estatuto do Índio em 1973. O Estatuto do Índio reforçou o princípio estabelecido pelo Código Civil brasileiro de 1916 que estabelece que os indígenas são "relativamente incapazes" e por isso deveriam ser tutelados por um órgão

indigenista estatal até que estivessem “integrados à comunhão nacional”. A Constituição de 1988 traz consigo um terceiro modelo de política indigenista apontado por Munduruku (2012), que presa pelo respeito à diversidade étnica, que reconhece e a pluralidade cultural e que busca assegurar os direitos das minorias indígenas, deste modo a concepção de incapacidade associada às comunidades indígenas começa a ser deixada de lado. Munduruku (2012) explica que a partir deste momento a sociedade civil começa a endossar a causa indígena e as lideranças indígenas começam a tomar a frente da política indígena oficial. O Movimento Indígena brasileiro surge em meio a este contexto.

Segundo Munduruku (2012), o Movimento Indígena atua de acordo com valores como a memória, que são passados de geração a geração. Nesta perspectiva, a educação é vista como um aprendizado social, que tem a finalidade de difundir o valor e significado de práticas e ritos. Outro importante valor para este movimento, segundo Munduruku (2012), é a identidade, que se relaciona ao pertencimento a uma realidade vasta que é partilhada pelas comunidades indígenas e por fim, um projeto relacionado aos propósitos que mobilizam as comunidades indígenas. O Movimento Indígena brasileiro, de acordo com Muduruku (2012), teve como base uma proposta de educação que priorizava a formação de quadros, no sentido de garantir a continuidade do Movimento e uma formação para a sociedade brasileira que fosse capaz de promover o reconhecimento da diversidade indígena.

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar - e, portanto, denunciar - a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (MUNDURUKU, 2012, p. 222).

As primeiras assembleias do Movimento Indígena aconteceram por volta das décadas de 1960-1970. Nestas assembleias, o protagonismo indígena e a consciência pan-indígena eram defendidos (MUNDURUKU,2012). A década de 1980 foi marcada pela criação de entidades como a União das Nações Indígenas (UNI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). A participação de indígenas na elaboração de projetos do Estado foi ampliada na década de 1990, principalmente na luta pela demarcação de terras. Munduruku (2012) aponta que o maior acesso ao ensino formal foi um fator importante para a participação dos indígenas nas decisões tomadas pelo Estado.

O Movimento Indígena surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica da destruição orquestrada pelo governo militar e que respondia a uma exigência do modelo econômico vigente, que tinha como base o desenvolvimento a todo custo. O

enfrentamento que foi proposto passava por um sonho de autonomia, de auto sustentabilidade, de autogoverno. E para que este sonho minimamente se conformasse, foi necessário o domínio dos instrumentos próprios do Ocidente, que foram trazidos, em grande maioria, pela escola e pelas instituições religiosas - aparelhos ideológicos do Estado -cada vez mais presentes nas aldeias indígenas brasileiras" (MUNDURUKU, 2012, p. 195).

No ano de 1999 o Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi responsável por divulgar a base da educação indígena, de modo a determinar a estrutura e a maneira como as escolas indígenas deveriam funcionar. O parecer também propõe ações concretas com a finalidade de dar instrumentos para a educação escolar indígena, como por exemplo, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa (MEC, 1999). A Resolução 03/99 deste CNE é o item responsável por definir as competências necessárias para a oferta da educação escolar indígena, passando por questões como a formação dos professores indígenas, o currículo escolar e as suas adaptações.

No ano de 2000 é criado o Fórum de Educação Escolar Indígena na Bahia. Este Fórum funcionou como uma instância de mediação entre as populações indígenas e o poder público, de modo a constituir-se, de acordo com Tuxá (2010), enquanto um espaço acessível para discussões, bem como o acompanhamento e avaliação coletiva da implementação de Políticas Públicas de Educação para os povos indígenas.

Em 2001 outro importante passo foi dado no que diz respeito à educação indígena, no dia 9 de janeiro foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que conta com um capítulo direcionado para a Educação Escolar Indígena, dividido em três partes. A primeira parte do capítulo faz um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas, a segunda parte apresenta as diretrizes para a educação escolar indígena e a terceira e última parte apresenta os objetivos e as metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo (GRUPIONI, 2001). O PNE promulgado em 2001 (Lei 10.172) trata sobre o direito dos povos indígenas terem uma educação própria, que seja estruturada a partir do uso das línguas indígenas, da valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades (MEC, 2001).

O Decreto 8471/03 cria a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino no Estado da Bahia e com isso é feita a Resolução 106/2004 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), visando determinar as normas para tornar possível a oferta da Educação Escolar Indígena no sistema estadual de educação. A nível nacional, em 2008, a lei 11.645/08

é a responsável por estabelecer as diretrizes e bases necessárias para a inclusão obrigatória da “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

A Lei nº 11.645/2008 tem como finalidade ampliar o alcance da Lei nº 10.639/2003, agora inserindo a obrigatoriedade do ensino sobre as culturas indígenas na educação brasileira. A Lei nº 11.645 resultou de fortes pressões dos Movimentos Indígenas e da articulação entre lideranças destes movimentos e parlamentares. Baniwa (2007) sinaliza que não existe um movimento indígena no Brasil. Na realidade existem muitos movimentos indígenas, pois cada povo ou cada território indígena tem seus movimentos e lutas estabelecidos em defesa de seus direitos (BANIWA, 2007). Entretanto, as lideranças indígenas articulam todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, na perspectiva de uma luta articulada em níveis locais, como aponta Baniwa (2007).

Ainda no ano de 2003, quando a Lei nº 10.639 foi sancionada. A deputada federal Mariângela Duarte (PT) foi a autora do Projeto de Lei (PL) nº 433/2003 que pautava a inclusão da temática Indígena no currículo oficial da Rede de Ensino:

A sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular. A referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País (BRASIL, 2003, p. 2).

O primeiro despacho que resultou na Lei 11.645 é do dia 7 de abril de 2004. O despacho teve a relatoria feita pela Deputada Federal Fátima Bezerra (PT), que deu um parecer favorável (BRASIL, 2003). O trâmite do processo na Câmara dos Deputados foi até o dia 26 de outubro de 2005, quando foi então enviado ao Senado, onde foi analisado e aprovado pela Senadora Fátima Cleide (PT). A brecha deixada pela Lei 10.639/03 ao não pensar nos povos indígenas é reiterada e a importância do trabalho pedagógico no enfrentamento das discriminações é ressaltada:

ficou omitida a história e a cultura indígenas. É essa lacuna que o presente projeto de lei procura preencher, de forma a garantir o equilíbrio, nos estudos de história e cultura brasileiras nos ensinos fundamental e médio, entre as grandes etnias presentes na formação de nosso País, particularmente aquelas que tradicionalmente eram relegadas ao esquecimento e ainda são objeto de distorções e preconceitos (BRASIL, 2007, p. 3).

A última etapa do processo ficou a cargo da Comissão Diretora responsável, que redigiu um documento que foi registrado como Parecer em dezembro de 2007. O Parecer foi transformado em norma jurídica e no dia 10 de março de 2008 foi publicado no Diário Oficial

da União, após sanção do Presidente Lula. A Lei 11.645/2008 foi um grande avanço no sentido de abrir as possibilidades para um diálogo intercultural nas escolas e como evidência Fraga “essa Lei se tornou mais importante, porque abriu oportunidade para os povos indígenas, garantindo que coloquem suas necessidades atuais, suas formas de pensar” (FRAGA, 2018, p. 59).

Com a implementação da Lei 11.645/08 o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também passou por alterações, para que fosse possível que os materiais didáticos acompanhassem as mudanças curriculares. O edital do PNLD passou pelas primeiras alterações em 2007, passando a estabelecer novos critérios éticos para as obras didáticas. Passa a ser obrigatório que o Livro Didático: “promova positivamente a imagem das etnias indígenas brasileiras” (BRASIL, 2007, p. 35). A Lei 11.645/08 tem a finalidade de assegurar que o currículo escolar e os materiais didáticos permitam aos estudantes:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados;
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes;
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais;
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros;
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los;
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens;
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional;
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (BRASIL, 2015, p. 9).

Essas mudanças no campo da educação não ocorreram de forma ocasional. A mobilização dos Movimentos Indígenas e pesquisas sobre como a temática indígena era

retratada nos currículos e materiais didáticos, como a pesquisa feita por Aracy Lopes da Silva³ foram fundamentais neste processo. Tanto a Lei 10.639/03, quanto a Lei 11.645/08 estão inseridas em um contexto de efetivação das ações afirmativas, que têm como objetivo a superação e reparação das desigualdades socioculturais e étnico-raciais, através de leis e políticas públicas. Tais políticas de reparação, reconhecimentos e valorização das culturas afro-brasileira e indígenas têm por finalidade a formulação de medidas que apresentem a imagem do negro e do indígena de forma não estereotipada e evidenciando suas construções intelectuais. As ações afirmativas são uma importante forma de reparação dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, sofridos pelas populações negras e indígenas no decorrer da história brasileira.

O racismo que foi enraizado na sociedade brasileira desde o início do processo de colonização, que impõe um espaço de exclusão e marginalidade a uma parcela significativa da população do país. É a partir deste contexto que políticas de reparação, como as ações afirmativas se mostram como uma necessidade iminente. Kabengele Munanga (2001) sinaliza que de acordo com as experiências de outros países, as políticas de cotas e ação afirmativa “se afirmaram como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica” (p. 33 e 34). Munanga (2001) também evidencia que as políticas de afirmação tem por finalidade proporcionar um amparo e proteção aos grupos marginalizados, no intuito de compensar as menores oportunidades devido à sua condição de discriminados. A função de políticas como a de cotas é de garantir que uma parcela da população que foi historicamente negligenciada tenha a oportunidade e condições de inserção e mobilidade social.

A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos. Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é uma crítica sensata – ótimo! Mas dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazo, é uma maneira de fugir de uma questão vital para [...] milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil. É uma maneira de reiterar o mito da democracia racial, embora este esteja desmistificado (MUNANGA, 2001, p. 42).

Só após o incansável enfrentamento dos movimentos sociais é que o cenário brasileiro passa por algumas alterações e finalmente dá início a uma reparação histórica que na verdade deveria ter ocorrido muito antes. Essa reparação histórica se dá através da implantação de políticas públicas que busquem reduzir os impactos causados pela desigualdade racial, como

³ A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus (LOPES DA SILVA, 1987); A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 1995).

sinalizam. Tais políticas de reparação, reconhecimentos e valorização das culturas afro-brasileira e indígena tem por finalidade a formulação de medidas que apresentem a imagem do negro e do índio de forma não estereotipada e também evidenciando suas construções intelectuais. Medidas de reparação histórica como a política de ações afirmativas se mostram fundamentais para reparar as populações negra e indígenas dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, que se deram no decorrer da história brasileira.

Mesmo que 51% da população brasileira seja negra (IBGE, 2010), frequentemente a parcela negra da população ocupa os indicadores negativos do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Dados obtidos através de estudos feitos em 2010 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), fundação pública subordinada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), mostram que 70% dos brasileiros situados na faixa de vulnerabilidade social e econômica são negros. Quanto ao acesso à educação, a desigualdade segue ocupando um papel central, uma vez que de acordo com o IBGE (2010), 70% dos 14 milhões de analfabetos do país são negros.

Na esfera do ensino superior, o quadro segue deveras excludente, os dados de uma pesquisa sobre perfil dos estudantes de graduação no Brasil realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 2011 mostram que apenas 8,72% dos estudantes são pretos, enquanto 53,9% são brancos e 32% são pardos. De acordo com Munanga (2001), para que os estudantes negros conseguissem atingir as mesmas condições que estudantes brancos desfrutavam levaria cerca de três décadas.

2.3. Aplicação das Leis nos currículos e materiais didáticos

O currículo, segundo Tomaz Tadeu Silva (2009), possui o propósito de nos ensinar a ser cidadãos, viver em sociedade, nos socializar. Do mesmo modo que qualquer outra prática ou artefato cultural, o currículo nos constrói enquanto sujeitos particulares e específicos. De certo modo, o documento curricular pode ser entendido, enquanto um mecanismo do Estado, para a formação da sociedade que se pretende produzir.

O documento curricular não pode ser entendido enquanto um conhecimento que é transmitido passivamente, uma revelação, ligado à essência ou à natureza humana, ele é um discurso, uma narrativa construída a partir da linguagem e da cultura. O currículo, de certa forma, é responsável por constituir e posicionar o sujeito. Dessa maneira, as narrativas curriculares legitimam ou deslegitimam, validam ou invalidam os conhecimentos necessários

para a formação dos indivíduos. Direcionam o que é moral ou imoral, certo ou errado. “As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 2009, p. 189-190). Fomentando noções específicas sobre questões de gênero, raça e classe.

É possível dizer que a lógica que permeia o debate sobre o currículo também se aplica aos materiais didáticos. Os livros didáticos possuem uma dimensão própria enquanto materiais escolares e produtos das relações comerciais que remetem a outra característica dos mesmos: A defesa de uma narrativa ideológica, uma vez que estes precisam se adequar aos interesses do mercado, do Estado e da escola, constantemente marcados por disputas e conflitos.

A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/06 não configuram somente mais uma norma a ser cumprida nos currículos e materiais didáticos, mas sim um marco que resulta de reivindicações sociais e políticas dos Movimentos Negro e Indígena. Como bem aponta Santomé (1995), as ditas culturas “minoritárias” enfrentam um longo histórico de silenciamento e estereotipação no currículo, o que em alguma medida pode ser visto como uma tentativa de inibir os movimentos de resistência desses grupos:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam sendo silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (p. 163).

Deste modo, é necessário que compreendamos que conhecer a história da África e a diáspora negra no Brasil é um passo fundamental para que a população negra possa conhecer sua trajetória histórica e assim, desenvolver mecanismos para lidar e entender as causas estruturais do racismo. Destarte, uma das possíveis soluções para resolver a problemática do racismo nas escolas é apontada por Munanga (2005, p. 25):

A saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Visto sob esta ótica, penso que implantar políticas de ação afirmativa não apenas no sistema educacional superior, mas em todos os setores da vida nacional onde o negro é excluído.

Pensando em uma lógica de descolonização dos currículos e materiais didáticos, a presença e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas nestes documentos consiste em

uma ruptura com a epistemologia eurocentrada no âmbito da educação. Todavia, Nilma Lino Gomes (2012) nos alerta da necessidade de irmos além, pois tratar estas temáticas dentro da escola é algo muito complexo e que envolve inúmeras nuances, questionamentos em relação ao “outro”, interpretações distintas e divergências de ideias. Gomes (2012) aponta ainda que, a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/06 não deve ser interpretada somente como o acréscimo de novos conteúdos no currículo, mas sim como uma mudança cultural e política na esfera curricular e epistemológica, capaz de romper com o silêncio e indiferença em relação a discriminação racial.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

A implementação das referidas leis interferiram em diversos campos da educação, indo desde alterações em materiais curriculares e didáticos, até aspectos como a formação de professores e professoras. Tais transformações mostram a potência do processo de descolonização do currículo e como esse processo é um impulsionador da construção de projetos educativos emancipatórios.

A descolonização dos currículos e dos materiais didáticos se mostra como uma maneira de recontar uma história de forma que a perspectiva europeia não ocupe uma posição central e dominante e por isso é permeada por conflitos, negociações e ineditismo. E esse processo é parte integrante do rompimento da colonialidade do poder e do saber, como bem aponta Gomes (2012). Reorganizar a maneira como a história é contada pelos materiais didáticos envolve embates entre diferentes visões de mundo e essa dinâmica deixam nítidas as dificuldades que a escola, os professores (principalmente no que diz respeito ao seu processo de formação) e o currículo enfrentam no decorrer desse processo de rompimento com a epistemologia eurocêntrica.

Como alude Paula Meneses (2007), a descolonização dos materiais didáticos direciona a escola, o currículo e a formação de professores/as a uma reflexão sobre a necessidade de se reorganizar a maneira como é contada a história do mundo, e não só da África e dos indígenas.

3. Os livros didáticos

Os materiais didáticos consistem em uma importante fonte de investigação, que relata a história da educação de um país, para além de trazer um amplo panorama que possibilita a compreensão das disciplinas, culturas escolares e do pensamento pedagógico em certo contexto histórico (Meuci, 2020). Indo além do âmbito escolar, os livros didáticos representam uma rica fonte acerca de formas de socialização política, bem como uma importante parte da história do livro e da leitura (Chartier & Hébrard, 1995).

O livro didático foi regulamentado por meio do Decreto nº 91.542, de 19/8/1985, que efetuou o PNLD, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, antes disso, os livros didáticos percorreram um vasto caminho de leis e decretos. Ainda no século passado, mais precisamente em 1987, Barbara Freitag nos alertava para o fato de que a história do livro didático no Brasil está completamente imbricada às políticas do livro didático. Ainda de acordo com Freitag (1987), isso se dá devido a uma falta de sistematização da história do livro didático por parte dos organismos oficiais, e isso implica inclusive em uma falta de memória no que diz respeito às políticas públicas voltadas para o livro didático, o que faz com que cada governo recrie comissões e instituições que já haviam sido criadas anteriormente (Freitag, 1987).

Deste modo, o histórico dos livros didáticos perpassa por uma vasta trajetória de leis e decretos que ocorrem da década de 1930 em diante, de uma maneira pouco planejada e contando com uma fraca participação de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.) como aponta Freitag (1987). As primeiras ações elaboradas pelo Estado Novo, que garantiam a distribuição de obras de cunho educacional e científico, datam de 1937, de modo que o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC, foi criado com essa finalidade.

As políticas destinadas ao planejamento de materiais didáticos começam a ser elaboradas no contexto do Estado Novo, em um momento em que os projetos políticos e culturais estavam voltados para a consolidação da formação da nacionalidade, e com a educação não era diferente, como revelam Miranda e Luca (2004). Deste modo, o Ministério da Educação assume a função de fiscalizar o material educativo utilizado nas escolas brasileiras. Com isso, a educação no Brasil se firma como um importante veículo de novos valores e modelagem de condutas, principalmente no que diz respeito à formulação dos currículos e dos livros didáticos

que acabam se configurando como um instrumento de disseminação dos valores adotados pelo governo vigente (MIRANDA E LUCA).

Em 1938, é decretada a Lei 1.006, estabelecendo em primeira mão no que consiste um livro didático.

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938).

Este decreto também foi responsável por elaborar a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a princípio composta por 7 membros, sendo estes designados pela Presidência. Essa comissão era responsável por examinar os livros didáticos e indicar os livros que seriam traduzidos, bem como sugerir abertura de concurso para a produção de certos tipos de livros didáticos. De acordo com Bomény (1984, pg. 33), tal comissão buscava na realidade controlar de forma político-ideológica o que estava presente nos materiais didáticos, secundarizando a sua função didática. Os artigos 20 e 21 do decreto citado acima, elencam 16 elementos que têm o poder de impedir a autorização de um livro didático e apenas 5 destes elementos se referem a questões especificamente didáticas.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;

- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (BRASIL, 1938).

Cassiano (2007) ressalta que a formação dessa comissão estava muito mais associada a uma necessidade que o governo Vargas tinha de controlar os conteúdos que circulavam nas escolas do que a uma preocupação com a qualidade pedagógica desses materiais. Mas, o verdadeiro objetivo da comissão era camuflado com a alegação de barrar qualquer inadequação pedagógica que houvesse nos livros didáticos. Em 1945, quando a gestão Capanema chega ao fim, a legitimidade da CNLD começa a ser questionada, todavia o poder da comissão foi validado mais uma vez pelo decreto 8.460/45 que consolida a legislação 1.006/38. Durante a ditadura militar brasileira foram realizados inúmeros acordos entre o governo brasileiro e o norte-americano no que diz respeito às questões educacionais e a partir destes acordos, como aponta Freitag (1987), foi criada na década de 1960 a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Ainda de acordo com Freitag (1987) o acordo firmado entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional) em 06/01/67 tinha por finalidade disponibilizar por volta de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos de forma gratuita.

O que era entendido pelo MEC como um auxílio por parte da USAID era visto como uma forma que os estadunidenses tinham de controlar o mercado do livro didático no Brasil, e por conseguinte o processo educacional do país, segundo Freitag (1987). Certamente esse domínio era também uma forma de garantir o controle ideológico sobre uma parte do processo educacional brasileiro.

Em 1971, houve a extinção da COLTED e então o Programa do Livro Didático (PLID) foi criado a partir do Decreto 68.728, de 08/06/71. Pouco antes disso, em 1968, a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) e em 1976 passou a ser responsável pelo Programa do Livro Didático, que até o momento estava sob vigilância do Instituto Nacional do Livro (INL), que era subordinado ao MEC (Freitag, 1985a, p. 134). Então a FENAME passou a ter como função:

- 1) definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional;
- 2) formular programa editorial;
- 3) executar os programas do livro didático;
- 4) cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (BRASIL, 1976).

Durante a ditadura militar a compra e distribuição de livros didáticos foram acompanhadas bem de perto pelo público, mesmo que em diferentes contextos — 1967, 1971 e 1976 —, a censura se fez presente em todos estes momentos. Neste período houve também a ampliação do ingresso escolar, o ensino passa por um processo de massificação, o que não garantiu a qualidade desse ensino. Neste cenário em específico, a intervenção estatal acerca do que se ensina nas escolas é um fator de destaque. Miranda e Luca (2004) apontam que os governos militares garantiram incentivos fiscais e investimentos no meio editorial e gráfico nacional, o que foi decisivo na ampliação do uso do livro didático no Brasil. Esse processo também refletiu no aspecto político-ideológico das obras, que acabavam por seguir uma dinâmica de estímulo ao civismo e a determinada forma de conduta social, como apontam Miranda e Luca (2004).

Em 1983, por meio da Lei 7.091, foi instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que é um órgão subordinado ao MEC e que tem como função "apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico" (MEC,

1985, p.7). Deste modo, uma só instituição ficou responsável por dar conta de diversos programas de assistência do governo, como por exemplo o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PLIDEF (Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental), programas referentes a material escolar, bolsas de estudos e afins.

A maneira como as políticas voltadas para os materiais didáticos se deu nesse período abriu muito espaço para problematizações e discussões acerca da formação da consciência histórica, que foi forjada sob uma lógica de controle ideológico e manipulação, como sinalizam Miranda e Luca (2004). Ainda de acordo com os autores, a produção didática no Brasil do período militar tornou nítida a forma como este regime apresentava um caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, que tinha como meta formar uma geração acrítica.

Freitag (1987) sinaliza que houve muitas críticas em relação à política oficial do livro didático no Brasil, principalmente no que diz respeito às problemáticas que envolvem dificuldades com a distribuição dos livros nos prazos estabelecidos, a criação de lobbies das empresas e editoras em conjunto com órgãos públicos e o autoritarismo latente durante o processo de escolha do livro. Com o avançar do tempo novas políticas foram criadas no sentido de descentralizar o Programa Nacional do Livro Didático garantindo a autonomia do professor e das escolas no que diz respeito ao livro didático. Foi a partir da década de 1980, já em um momento de abertura democrática, que as problemáticas existentes no processo de distribuição de materiais didáticos passaram a ser resolvidas, mesmo que de forma tímida. Nesse período, diferentes disciplinas passaram a ser incluídas no programa e os professores passaram a fazer parte do processo de escolha, como apontam Miranda e Luca (2004).

Em março de 1990 ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, sediada em Jomthien, na Tailândia. Nesta Conferência o Brasil se responsabilizou em construir o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), e tema que ganhou foco foi o livro didático, justamente por ser um dos principais elementos utilizados pelas escolas no processo de ensino-aprendizagem:

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

A partir dos anos de 1990 importantes transformações, mesmo que lentamente, começam a ocorrer no que diz respeito às políticas brasileiras sobre a universalização de direitos educacionais e essas transformações se tornaram nítidas especialmente a partir dos currículos e materiais didáticos (Meucci, 2015). A qualidade dos materiais didáticos acaba também passando por transformações, uma vez que o processo de triagem desses livros começa a se dar de forma mais rigorosa.

[...] no mesmo ano da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, o MEC constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados por este ministério para as séries iniciais do ensino fundamental. Tal comissão analisou os dez livros de cada disciplina mais solicitados pelos professores das escolas públicas. Este estudo demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos. Como consequência, a partir de 1996 o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados são divulgados nos Guias de Livros Didáticos, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático (CASSIANO, 2004, p.36).

Deste modo, desde 1996 a Secretaria de Educação Básica (SEB) começou a sistematizar a avaliação pedagógica dos livros que eram inscritos pelas editoras para fazerem parte do PNLD. Neste momento em que o Brasil voltava a se consolidar como um país democrático, iniciou-se de fato um processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, um processo envolvendo tensões, críticas e confrontos de interesses. Como é trazido por Miranda e Luca:

estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA E LUCA, 2004, p. 127).

Esse procedimento se dá em parceria com universidades públicas que se comprometem com a avaliação de livros didáticos inscritos no edital corrente (BRASIL, 2007). Quando o processo de avaliação dos livros didáticos é finalizado, um Guia do Livro Didático é redigido, este Guia tem por finalidade expor quais foram os princípios e os critérios utilizados na avaliação dos materiais didáticos, bem como a resenha de cada um dos livros aprovados e as fichas que orientaram a avaliação dos livros. Quando o livro não atende aos critérios propostos por cada disciplina ele é excluído no processo de avaliação e sendo o livro aprovado pelo MEC, ele deve contar com selo do PNLD em sua capa. Esse processo de triagem é essencial para que obras que apresentem falhas conceituais ou técnicas não cheguem às escolas de todo o Brasil.

O processo de seleção dos livros didáticos se dá através de coleções, ou seja, cada editora deve apresentar uma proposta de livro para cada série de acordo com a área de conhecimento. Essas opções de coleções devem ser propostas por editoras distintas, uma vez que esse processo envolve toda uma negociação com as editoras, que envolve preços, tiragem mínima e prazo de entrega. Todo esse procedimento acaba suscitando fortes interesses editoriais em relação à produção e venda dos materiais por elas produzidos. O livro didático acaba por representar um importante recurso didático, todavia também consiste em um bem de consumo para as editoras, uma vez que acaba sendo um importante item para o mercado editorial, que aumenta a produção e os lucros deste mercado. Deste modo, a Educação acaba por contribuir com boa parte dos lucros de empresas privadas.

Para que essa política voltada para a distribuição gratuita de livros didáticos funcione, muitas comissões e sistemas tem de realizar importantes trabalhos, como é o caso do o Sistema de Controle e Remanejamento de Reserva Técnica (SISCORT), que também é gestado pelo FNDE/MEC e tem a função de acompanhar e amparar as escolas e secretarias estaduais e municipais de educação no que diz respeito ao processo virtual de distribuição e remanejamento dos livros didáticos. Mas, às vezes, esse sistema não é o suficiente para garantir que todos os estudantes tenham acesso aos livros escolhidos por seus professores, uma vez que os livros distribuídos pelo FNDE que chegam às escolas são contabilizados a partir do número de matrículas referente ao ano anterior à escolha. Esse desencontro de dados acaba por gerar uma situação em que normalmente o número de livros que chegam às escolas é inferior ao número de alunos do ano corrente.

O processo de disputa se torna mais acirrado no mercado editorial justamente por conta do sistema de reserva técnica, pois o livro que tiver maior adesão por parte das escolas é o que irá para a reserva técnica. Ter um livro que vai para reserva técnica significa uma maior produção e conseqüentemente maior lucro para a editora. Em contrapartida, quando um livro não é aprovado pelo PNLD e não se encontra no Guia publicado pelo MEC, a editora sofre com graves prejuízos financeiros, o que, de acordo com Miranda e Luca (2004), pode levar à extinção de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais.

O fato de o Estado assumir a responsabilidade avaliativa sobre os materiais didáticos acabou culminando em um processo de adaptação e reorganização do mercado editorial. Como aponta Bittencourt (2004), a influência das editoras neste processo de decisão em uma política

pública educacional acaba por fazer do livro didático uma ferramenta com diferentes funções e objetivos divergentes, dependendo da esfera em que esteja inserido.

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Para as editoras o que mais importa é capacidade de vendagem e aceitação do livro didático no mercado, de modo que as questões ideológicas e materiais tornam-se fatores secundários. Nesse aspecto, o material didático é nitidamente entendido como uma mercadoria, que está suscetível a inúmeras intervenções no seu processo de produção e vendagem, como apontam Miranda e Luca (2004). Deste modo, o desempenho das editoras, no que diz respeito à produção e distribuição dos materiais, acaba sendo decisivo neste processo e geralmente as editoras com uma maior estrutura acabam garantindo um maior número de vantagens em relação às editoras menores.

É importante sinalizar que os conteúdos presentes nos livros didáticos devem seguir as diretrizes apontadas pelo MEC e se essas diretrizes não forem respeitadas os livros são banidos no processo de triagem. Depois do processo de triagem, esses livros vão para as escolas para que possam ser escolhidos pelos professores e então finalmente ocorre dos livros de cada editora. A compra desses materiais envolve um gasto bem alto, e também algumas burocracias entre as editoras e o governo. A produção dos livros didáticos está envolvida em uma teia de saberes e uma relação entre autores e editoras, quanto ao consumo desses livros, os atores envolvidos são o mercado, os projetos educacionais, os compradores e leitores.

Ao passo que progressos ocorrem na esfera de políticas públicas voltada para a distribuição de livro didático, como é o caso de uma avaliação mais rigorosa e a confecção de um Guia dos livros didáticos, ocorre também uma dinâmica de controle por parte do Governo Federal no que diz respeito aos conhecimentos que serão difundidos e abordados nas escolas a partir dos materiais didáticos, de acordo com Cassiano (2005). Esses livros didáticos acabam por ser considerados um difusor de ideias e o governo ocupa o papel de determinar e direcionar as ideias e conhecimentos a serem disseminados aos estudantes das escolas públicas de todo o país. E quanto às editoras, Cassiano afirma que:

[...] a presença das editoras nas escolas justifica-se porque a venda do livro didático só se concretiza por meio da adoção que é feita, geralmente, pelo professor, pois dificilmente algum leitor irá a uma livraria para escolher um livro didático para ler ou para presentear alguém. Ele se comprará se este tiver sido adotado por alguma instituição escolar, salvo raras exceções. (CASSIANO, 2005, p.282).

A implementação do PNLD transformou o mercado dos livros didáticos no Brasil, a partir da distribuição universal e gratuita desses manuais, o que segundo Cassiano foi algo inédito na história do país.

O livro didático, para além de ser um dos principais recursos didáticos utilizados em sala de aula, também é responsável por apresentar determinado contexto ou história ao estudante. Certamente, a maneira como o professor faz uso deste recurso é algo determinante para o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o material didático configura-se como um dispositivo que conduz ideias com valores éticos, morais, sociais e culturais (FURTADO E GAGNO, 2009). Alain Choppin (2004) aponta que os livros didáticos, para além de instrumentos pedagógicos, também se configuram como um vetor transmissor de histórias e ideologias que são transmitidas às gerações mais jovens. O material didático, de acordo com Choppin (2004), também é um meio de comunicação, uma vez que consiste em um importante meio de difusão de informações.

O livro didático de acordo com Choppin (1998, p. 169), apresenta um caráter político, o que faz deste um objeto de disputa no sentido real e no sentido simbólico. Ainda de acordo com Choppin (1998), por trás desse processo de disputa, há uma questão referente ao desenvolvimento dos Estados modernos, que ocorreu concomitantemente a uma legitimação dos sistemas e métodos educacionais. Houve um deslocamento das responsabilidades educacionais, que outrora ficavam a cargo da família e das autoridades religiosas, e que passaram a ser uma responsabilidade principalmente do Poder Público. Deste modo, as intervenções do Poder Público nos materiais didáticos passam a ser muito mais incisivas.

Choppin (1998, p.169) sinaliza que quando um conteúdo é passado adiante de forma escrita, este passa a ter um caráter ortodoxo em alguma medida, para além de ter sua eficácia a partir da impregnação de ideias, já que os estudantes fazem uso desse recurso didáticos de forma frequente e prolongada, como aponta Cassiano (2007). Com isso, Cassiano (2007) afirma que o livro didático consiste em um potente instrumento de unificação e uniformização nacional, linguística e ideológica. Por isso, o Estado acaba se vendo obrigado a fiscalizar de forma rígida desde o processo de avaliação de materiais didáticos até a sua distribuição e utilização.

3.1.O PNLD de 2018

De acordo com as informações presentes no Guia Digital do PNLD de 2018, o Edital de Convocação do PNLD 2018 foi publicado no Diário Oficial da União no dia 02/02/15, o edital trazia as diretrizes sobre as quais as editoras deveriam se orientar para organizarem suas coleções didáticas para submetê-las à avaliação pedagógica pelo MEC. O processo de avaliação dos materiais didáticos que participaram do processo seletivo foi realizado por universidades públicas e coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A seleção dessas universidades se deu por meio de concorrência pública (Edital 42/2016), de acordo com o Guia Digital, os materiais didáticos de cada uma das disciplinas foram avaliados por uma universidade específica. No caso da disciplina de Sociologia, a universidade encarregada de analisar as coleções submetidas ao PNLD de As instituições parceiras responsáveis foi a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. O Guia Digital do PNLD de 2018 apresenta as inúmeras obras de diferentes áreas do conhecimento por meio de resenhas e afirma que:

Para que as coleções selecionadas reflitam de modo adequado às demandas e especificidades de cada contexto escolar, é importante que a escolha seja feita pelo coletivo de docentes atuantes na escola, extrapolando eventuais impasses amparados no simples confronto de opiniões pessoais (BRASIL, 2018, p.10)

O Guia também apresenta algumas orientações quanto ao processo de escolha das coleções, aconselhando que os professores as professoras se organizem em grupos e planejem os procedimentos de leitura e discussão do Guia no que diz respeito a sua estrutura geral e a especificidade de cada componente curricular. O Guia também faz um alerta no sentido de que para que o livro funcione como de fato como um aliado do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que as necessidades do contexto escolar, bem como a capacidade de entender os limites dos livros didáticos sejam reconhecidas e levadas em consideração. Para isso, o Guia aponta a importância de se ter propósitos bem definidos quando a leitura e a análise das resenhas forem realizadas, de modo que “durante a leitura, convém se orientar por um roteiro de intencionalidades a respeito do que se espera do livro didático em cada componente curricular” (BRASIL, 2018, p.11).

O Guia Digital traz alguns tópicos que sinalizam quais funções o professor deve esperar que uma coleção desempenhe, a saber: Fornecer informação científica e geral; Oferecer formação pedagógica diretamente relacionada ao componente curricular em questão; Auxiliar no desenvolvimento das aulas sem retrainir a autonomia docente; Subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem;

Subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem; Contribuir para a operação de práticas interdisciplinares na escola; Disponibilizar um bom Manual do Professor (BRASIL, 2018).

O Guia Digital do PNLD também indica aspectos que os livros didáticos devem ter em sua estruturação e organização, partindo de três dimensões elementares: 1) efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) estabelece para esses conteúdos um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular; 3) propõe um trajeto próprio para a sua exploração. A escolha de um material didático que acompanhará a trajetória de um estudante durante todo o ensino médio não é uma tarefa simples, por isso é importante que os professores estejam atentos se as opções estão de acordo com o projeto pedagógico e curricular da escola para o componente curricular em questão.

O Guia também traz treze parâmetros na tentativa de auxiliar as equipes docentes na elaboração de um roteiro que oriente a escolha do livro didático que mais se enquadre no contexto escolar em questão. Os parâmetros são:

- O quanto a obra contempla estudos consistentes e atualizados no componente curricular específico ou acompanha os principais avanços produzidos no âmbito da pesquisa acadêmica;
- Se apresenta proposta pedagógica compatível com as conquistas propiciadas pelas atuais pesquisas nos campos do ensino e da aprendizagem.
- Se mostra adequação e consonância com a realidade dos seus estudantes, com o projeto pedagógico e com o contexto em que se insere a escola, considerando suas articulações sociais e culturais.
- Se traz contribuições substanciais para a formação cidadã dos estudantes, pautando temas contemporâneos com reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças.
- Se há flexibilidade para as explorações diversificadas que o uso coletivo da obra demanda.
- Se é compatível com a infraestrutura (equipamentos, recursos) e as condições de trabalho de que dispõem na escola.
- Se a sequência com que são apresentados obedece à progressão da aprendizagem planejada pela escola (de uma série para outra e no interior de cada uma delas).
- Se o conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu estudante e está de acordo com o currículo.
- Se a linguagem adotada é clara e acessível para o professor e para os estudantes.

- Se, em seu conjunto, a obra favorece o acesso à cultura letrada e fomenta a curiosidade dos jovens diante do saber.
- Se as atividades são atraentes, significativas, desafiadoras e instigantes ao estudante jovem.
- Se há temas relacionados ao cotidiano, que contenham potencial de aproximação com as experiências dos estudantes.
- E se o projeto gráfico-editorial contempla boas imagens e ilustrações diversificadas (BRASIL, 2018, p. 13).

A partir desses parâmetros, duas opções de coleções didáticas, de diferentes editoras deverão ser escolhidas para cada disciplina. Isso ocorre para caso não seja possível ao FNDE a contratação da editora da 1ª opção, os livros a serem distribuídos serão os da 2ª opção. Deste modo, a escolha da 2ª opção demanda tanto cuidado quanto a escolha da da 1ª opção.

Quanto aos compromissos referentes à moralidade e isonomia no processo de escolha, o Guia aponta como fatores fundamentais:

- 1.1 impedir o acesso, em suas dependências, de titulares de direitos autorais ou de seus representantes com o objetivo de divulgar livros referentes aos Programas do Livro, desde a divulgação do resultado preliminar da avaliação pedagógica até o final do período de registro da escolha.
- 1.2 no âmbito do PNLD 2018, este período vai de 28/06 a 04/09/2017.
- 1.3 não disponibilizar espaço público para a realização de eventos promovidos pelos titulares de direitos autorais, autores ou seus representantes, relacionados aos Programas do Livro;
- 1.4 impedir a participação dos titulares de direitos autorais, autores, ou de seus representantes, nos eventos promovidos pela escola relativos à escolha de livros;
- 1.5 garantir a isonomia do processo de escolha, não disponibilizando informações que privilegiem um ou outro titular de direito autoral;
- 1.6 não solicitar a reposição de livros recebidos, porventura danificados, diretamente aos titulares de direitos autorais ou seus representantes;
- 1.7 recusar vantagens de qualquer espécie, dos titulares de direitos autorais, autores ou de seus representantes, a título de doação, como contrapartida da escolha de obras referentes aos Programas do Livro;
- 1.8 impedir o acesso dos titulares de direitos autorais, autores ou seus representantes, à senha de acesso ao sistema de escolha.

Quanto às diretrizes referentes às Leis 10.639/03 e 11.645/08 é possível encontrar no edital do PNLD de 2018 itens que estabelecem a temática étnico-racial como obrigatórias nas coleções.

1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2016, p.32).

O edital também deixa claro que serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem à legislação, às diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio. O que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com as respectivas alterações introduzidas pela Lei nº 10.639/2003 – obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e a Lei nº 11.645/2008 – obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2016, p.33). Também serão excluídas do PNLD 2018 as obras didáticas que:

a. veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; (BRASIL, 2016, p. 33).

Finalmente, apresento as obras da disciplina de Sociologia que foram aprovadas pelo PNLD de 2018 e que conseqüentemente se fazem presentes como opção de escolha no Guia do PNLD de 2018. No total, doze livros didáticos foram inscritos no processo seletivo e apenas cinco foram aprovados para estarem disponíveis no PNLD e serem escolhidos por escolas de todo o Brasil, esses livros são o *Sociologia*, da editora Scipione e aprovado para o PNLD de 2015 e 2018. O livro *Sociologia Hoje*, da editora Ática, também presente nas escolas desde o PNLD de 2015, foi outra obra aprovada. A obra *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, da Editora do Brasil, é a obra mais antiga no PNLD de Sociologia, tendo sua primeira aprovação no Programa no ano de 2012. O livro *Sociologia em Movimento*, da Editora Moderna, também está consolidado no PNLD de Sociologia desde o ano de 2015. E por último o livro *Sociologia para jovens do Século XXI*, da editora Imperial Novo Milênio, que também está no PNLD desde a edição de 2015.

O PNLD de 2018 movimentou R\$1.467.232.112,09, distribuindo 153.899.147 livros didáticos a 31.137.679 alunos de 117.566 escolas⁴. Foram distribuídos 7.496.730 livros de Sociologia nesta edição do Programa, o que movimentou o valor de R\$ 88.755.268,54, só na distribuição dos exemplares aos estudantes, e R\$ 1.341.977,43 na distribuição de 89.317 livros didáticos distribuídos aos professores. O livro *Sociologia em Movimento* foi a obra que teve a maior adesão por parte dos professores, distribuindo 2.966.890 exemplares, seguido do livro *Sociologia* com 1.514.852 tiragens. O livro *Sociologia Hoje* foi o terceiro mais distribuído, disponibilizando 1.214.486 unidades para as escolas. O livro *Sociologia Para Jovens do Século XXI* teve 953.340 de unidades distribuídas e a obra *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, teve 847.162 exemplares entregues às escolas.

3.2. “Sociologia”, de Araújo et al

A primeira obra a ser analisada é o livro *Sociologia* das autoras Benilde Lenzi Motim⁵, Maria Aparecida Bridi⁶, Sílvia Maria de Araújo⁷. A obra conta com um total de 392 páginas, que são organizadas em 12 capítulos. Nesta obra, os temas voltados para a questão étnico-raciais não parecem de forma explícita na estruturação do sumário, pois não há uma unidade ou capítulo específico para a temática. Nesta obra, o tema é abordado como assunto transversal em diferentes capítulos.

O segundo capítulo do livro, “Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais”, aborda a questão das desigualdades sociais. Ao trabalhar estas desigualdades, a questão racial por vezes é citada, mas sem nenhum aprofundamento acerca das origens das desigualdades raciais. As desigualdades sociais são citadas de maneira rápida, como pode ser visto na citação a seguir:

Muitas das vezes, as desigualdades se valem das características físicas e étnicas, justificando-se pela Biologia e omitindo seu caráter social, para reafirmar diferenças, como quando provocam discriminação social e preconceitos contra mulheres ou afrodescendentes, por exemplo. As desigualdades, portanto, estão além da questão da posse de bens e da dimensão meramente econômica e jurídica, uma vez que envolvem outras esferas da vida social. (ARAÚJO *et al.*, 2016, p. 52).

⁴ Dados disponíveis em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acessados em 10/12/2021.

⁵ Socióloga e professora aposentada do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR.

⁶ Socióloga e atua como professora do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR.

⁷ Socióloga e professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR e atua como consultora nas áreas de Sociologia e Educação.

O terceiro capítulo do livro, “A família no mundo de hoje”, traz observações em relação à forma que a colonização portuguesa influenciou no modelo patriarcal da família brasileira. É explicado no capítulo que entre os colonizadores portugueses havia uma elite que implantou, no Brasil, o que chamamos de família patriarcal, um modelo em que a autoridade é do patriarca e é passada apenas aos filhos homens. O capítulo traz Gilberto Freyre para guiar o debate, apresentando a obra “Casa Grande e Senzala” para elucidar que “o grande fator colonizador do Brasil desde o século XVI não foi o indivíduo, o Estado ou qualquer companhia de comércio, mas a família.” (ARAÚJO *et al.*, 2016, p.85).

O capítulo 4, “O sentido do trabalho”, dedica-se à relação dos trabalhadores com o trabalho e ao sentido do trabalho na modernidade. O capítulo conta com um subtópico dedicado às desigualdades étnico-raciais no mercado de trabalho. É apresentado neste trecho dados que comprovam que a maior taxa de desemprego é a da população negra, sejam mulheres ou homens. O capítulo explica que a escravização de africanos e seus descendentes até o final do século XIX e as dificuldades de integração social e econômica impostas aos libertos, após a abolição, construíram uma herança de desigualdades no país (ARAÚJO *et al.*, 2016, p.128). O capítulo 4 também fala sobre as cotas, explicando que as políticas de cotas e outras ações afirmativas têm como finalidade ampliar o acesso a bens ou serviços essenciais para as parcelas menos favorecidas da população.

O sexto capítulo do livro, “As culturas e as suas raízes”, visa abordar a diversidade cultural na sociedade brasileira. O tópico “Cultura e civilização”, sinaliza que, de acordo com Eric Hobsbawm, a sociedade “civilizada” é aquela que determina regras e comportamentos de controle para seus membros e também para os de outras sociedades. O imperialismo do século XIX e início do XX é citado como um exemplo de sociedade civilizada, sendo apresentada como uma supremacia de caráter territorial, cultural e financeiro exercida por uma nação sobre outra. É sinalizado no tópico que, de acordo com o antropólogo brasileiro Carlos Brandão, o discurso da superioridade europeia caracterizava o outro (o diferente) como algo fora do padrão, fazendo com que este se torne “um inimigo a ser vencido ou um território a ser controlado (p.173)”, sob o argumento de que os outros povos precisavam também se tornar parte da “civilização”. É a partir desta discussão que o conceito de etnocentrismo é apresentado, tendo como base o antropólogo brasileiro Roque Laraia. O tópico seguinte explica sobre o relativismo cultural, buscando tornar nítido que sociedades ou grupos sociais têm concepções e valores distintos, que não são “nem melhores, nem piores” (ARAÚJO *et al.*, 2016, p.174). O tópico também sinaliza que as sociedades ocidentais adotam uma postura de buscar identificar as

demais culturas com momentos anteriores de sua própria história, o que acaba gerando formas de discriminação. No tópico “Nós e os outros” o contexto do colonialismo é abordado para explicar o surgimento de “teorias” racistas que tomaram a forma de “teorias sociais”, que buscavam justificar as ações dos países europeus durante o processo de colonização das Américas, Ásia e África.

O capítulo 7, “Sociedade e religião”, trabalha a religião como uma instituição social. No tópico “A religiosidade no Brasil”, o Candomblé e a Umbanda aparecem como um exemplo de sincretismo religioso. É sinalizado no tópico que a umbanda é uma expressão ideológica da integração do negro à sociedade nacional, segundo o sociólogo francês Roger Bastide. Quanto ao Candomblé, o capítulo aponta que esta é a mais difundida entre as religiões trazidas pelos grupos africanos para o Brasil. “Seus rituais costumam ser embalados por cantos, em terreiros, como são chamados os locais de culto aos orixás, onde se realizam oferendas aos deuses e são feitas consultas espirituais.” (ARAÚJO *et al*, 2016, p.222). O capítulo destina o mesmo espaço e riqueza de detalhes tanto ao apresentar as religiões de matriz europeia, quanto às religiões de matriz africana. É citado no tópico que “as religiões dos indígenas brasileiros são tão diversas quanto os povos que habitam o território nacional, e muitas delas ainda hoje são praticadas” (ARAÚJO *et al*, 2016, p.122), mas não há nenhum detalhamento ou exemplo das crenças indígenas.

Os capítulos 8, “Cidadania, política e Estado”, e 9, “Movimentos sociais”, não abordam as populações negra e indígena. Não é trabalhada a questão da cidadania para essas parcelas da população e os seus movimentos e pautas de lutas não são sequer apresentados. O capítulo 10, “Educação, escola e transformação sociais”, aborda um aspecto que não é trabalhado nos demais livros de Sociologia, que é pensar como a diversidade cultural é apresentada nas escolas. O tópico “Concepções de educação no Brasil” explica o ensino escolar de conteúdos relacionados às culturas indígenas e de origem africana foi por muito tempo secundarizado e que as poucas tentativas de abordagem dessas temáticas se davam com base em estereótipos, reforçando preconceitos. É explicado no tópico que a lei 10.639/03 foi a responsável por tornar obrigatório o ensino de cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos de Ensino Fundamental e Médio de todas as escolas. Assim como também é sinalizado que 2008, a legislação é modificada pela lei 11.645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas.

O último capítulo do livro, “O ambiente como questão global”, traz uma abordagem muito interessante, sinalizando que as formas de exploração de recursos naturais e também humanos podem ser percebidas desde a expansão mercantilista europeia, que dizimou milhares de indígenas durante a ocupação do atual território brasileiro pelos portugueses. É explicado no capítulo que, mesmo nos séculos XIX e XX, após a independência do Brasil, as populações indígenas ainda eram atingidas por políticas de Estado e pela ação de não indígenas. O capítulo aborda, mesmo que de forma breve, a migração para o interior do país que se deu devido à exploração de recursos vegetais (como o látex) e minerais (como metais preciosos) quanto pela busca de terras para agricultura e pecuária, o que acabou gerando novos conflitos para os povos indígenas. Outra informação importante apresentada no capítulo é que apenas no início do século XX primeiros serviços de proteção aos indígenas começam a ser desenvolvidos, como é o caso da Fundação Nacional do Índio (Funai), que foi criada em 1967, sendo até hoje o órgão governamental responsável pelas políticas de reconhecimento e demarcação de terras indígenas e de proteção a comunidades indígenas.

O livro *Sociologia* trabalha o colonialismo, explicando como o processo reverbera ainda nos dias de hoje. A ideia de desconcentrar os conteúdos relacionados à questão étnico-racial, por um lado, faz com que a articulação desta temática com outros assuntos sociológicos seja possível. Entretanto, essa dispersão ao mesmo tempo que torna viável a interlocução entre diferentes assuntos também pode diminuir as possibilidades de um estudo mais aprofundado e detalhado a respeito da temática em questão. Pois mesmo que os indígenas e os negros sejam citados e em diferentes momentos do livro, é possível notar que muitas das vezes há uma carência na contextualização sobre como essas populações se encaixam em determinados assuntos. Isso ocorre por exemplo no capítulo 7 que cita a existência de uma diversidade de religiões indígenas brasileiras, mas não apresenta nenhuma delas.

3.3. “Sociologia Hoje”, de Machado et al

O segundo livro a ser analisado, o *Sociologia hoje* dos autores Celso Rocha de Barros⁸, Henrique Amorim⁹ e Igor José de Renó Machado¹⁰, é o terceiro no ranking de distribuição no PNLD 2018. A obra possui 384 páginas que se dividem em 15 capítulos que se distribuem em

⁸ Doutor em Sociologia e trabalha no Departamento de Organização do Sistema Financeiro (Deorf) do Banco Central do Brasil, no Rio de Janeiro

⁹ Doutor em Ciências Sociais e atua como Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unifesp

¹⁰ Doutor em Ciências Sociais e Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Ufscar

3 unidades, a saber: 1) Cultura; 2) Sociedade; 3) Poder e Cidadania. As temáticas concernentes às leis aparecem de forma mais concentrada na primeira unidade, nos cinco primeiros capítulos. A primeira unidade do capítulo aborda de forma sistemática a maneira como a colonização influenciou na estruturação da antropologia e em como as consequências desta dominação resultaram na discriminação de determinados grupos sociais. A introdução do livro apresenta aos alunos as três áreas das Ciências Sociais. Também é apresentado o conceito de colonialismo que é definido como um “sistema ou orientação política pelo qual uma nação estende seu poder para outro território, por meio da ocupação direta e do controle econômico, administrativo, político e cultural” (MACHADO et al, 2016, p.14).

O primeiro capítulo do livro, “Evolucionismo e diferença”, parte da colonização para trabalhar as “diferenças”, apontando que “o contato entre civilizações possibilitou a construção do sistema social que predomina no mundo atual” (MACHADO et al, 2016, p.29). O capítulo também explica que “O encontro com populações não europeias resultou tanto em uma teoria sobre a história da humanidade como em uma justificativa para a dominação pelos europeus” (MACHADO et al, 2016, p.32). O fato de a colonização ser chamada de “encontro” demonstra uma certa romantização ao tratar do tema. O terceiro tópico do capítulo, “Sociedades indígenas e o mundo contemporâneo”, explica que do final do século XIX até meados do século XX havia uma preocupação de que o avanço do sistema capitalista levasse à extinção das populações indígenas. O tópico também problematiza a ideia passadista que é criada sobre as comunidades indígenas, para além de explicar que mesmo com a dizimação de grupos indígenas durante os séculos pós-conquista colonial, estes grupos desenvolveram ações e estratégias de resistência física e cultural. O primeiro capítulo também aborda como o contato com os portugueses gerou grandes mudanças para as populações indígenas, dando os exemplos do avanço da mortalidade, da desestruturação e dispersão de sociedades, que, por sua vez, resultaram em conflitos entre populações indígenas de diferentes etnias. A extensa luta indígena pela demarcação de suas terras também é citada.

O segundo capítulo, “Padrões, normas e culturas”, visa ensinar que o conceito de cultura nasce em oposição às narrativas evolucionistas do século XIX e à ideia de uma única civilização, passando a ser pensado no plural (culturas) a partir do trabalho de Franz Boas. Também é apresentado o conceito de relativismo cultural. O capítulo explica que o conceito de cultura sofreu críticas por estimular descrições que excluem a voz das populações investigadas, para além de por vezes reforçar estereótipos e preconceitos.

O terceiro capítulo, “Outras formas de pensar a diferença”, busca explicar que as transformações sociais ocorridas no mundo no século XX fizeram com que a Antropologia desenvolvesse novos conceitos para pensar a diferença. Com isso, a partir da década de 1960, os conceitos de etnicidade e identidade começam a ser usados para se pensar nas transformações sociais. O conceito de etnicidade é apresentado como um contraponto ao conceito de aculturação (ou assimilação) e como uma forma mais sensível de explicar a diferença dentro das sociedades do que o conceito de cultura (MACHADO *et al.*, 2016). O conceito de identidade é apresentado a partir da ótica do autor Stuart Hall, como algo relacionado tanto às nossas heranças culturais como às novas formas de pensar o mundo, apresentadas pelas novas tecnologias de comunicação, pressupondo um processo inacabado, em construção e não exclusivo (MACHADO *et al.*, 2016, p.76).

O quarto capítulo, “Antropologia brasileira”, explica que esta área de estudo demonstra uma tradicional preocupação em explicar as realidades do país, pois a partir de meados do século XX, a Antropologia mundial concentrou seu interesse nas populações locais marginalizadas. No Brasil não foi diferente: construiu-se um acervo de conhecimento sobre populações indígenas, negras, camponesas, entre outras. O capítulo divide a história da Antropologia brasileira em quatro períodos: os anos de formação (do fim do século XIX até a década de 1930); os anos de consolidação (da década de 1930 à década de 1960); o período da constituição das pós-graduações (de 1960 até 1980) e o momento atual que é de ampliação e difusão pelo Brasil.

O capítulo explica que o primeiro período teve forte influência do darwinismo social e foi marcado por um profundo pessimismo em relação ao povo brasileiro. É elucidado neste momento que tentativas de “branqueamento” foram uma alternativa à ideia de que a população brasileira, majoritariamente composta por indígenas, negros e mestiços, não poderia construir um país desenvolvido. O capítulo explica como, nos dias atuais, a marginalização de populações negras, indígenas e mestiças tem relação com essas decisões históricas.

O segundo período é explicado como um momento em que ocorre uma reviravolta otimista em relação ao povo brasileiro. Neste segundo momento, a miscigenação, que antes era vista como um empecilho ao desenvolvimento nacional, passa a ser entendida como um caráter ímpar do Brasil da democracia racial. Neste trecho é explicitado que, para Gilberto Freyre, a mestiçagem brasileira era o trunfo de uma nova civilização luso-tropical. Além da perspectiva

de Freyre, estudos de Arthur Ramos e Roger Bastide são citados como uma ruptura à tradição racializada do século XIX.

O capítulo 4 conta com um tópico denominado “Antropologia e relações raciais”, que apresenta como “O tema do ‘negro’ ”ganhou destaque no século XIX. Explicando processos como o da abolição da escravatura, a proibição do tráfico negreiro, a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e a abolição da escravidão. É sinalizado no tópico como a população negra passou a representar um problema para as elites brancas a partir da abolição da escravatura. O capítulo também apresenta os conceitos de preconceito de marca e do preconceito de origem e apresenta a lei de cotas de 2012.

O capítulo 5, “Temas contemporâneos da Antropologia”, apresenta o conceito de pós-colonialismo, mas de forma simplista e um pouco deturpada: “o pós-modernismo deu origem ao pós-colonialismo, uma variação das mesmas questões levantadas pelo pós-modernismo. No pós-colonialismo, entretanto, aquilo que parecia apenas autoritário foi pensado como resultado de um sistema de poder, uma herança do colonialismo” (MACHADO *et al.*, 2016, p.100). O capítulo aponta que esta corrente levou muitos antropólogos dos países “centrais” a considerar novos pontos de vista, o que deu início a construção de uma Antropologia mundial não hegemônica.

Nas unidades seguintes, a temática aparece de forma transversal. No capítulo 9, “Sociologia brasileira”, na segunda unidade do livro conta com um tópico denominado “A escravidão e a questão racial”, que aborda como a herança escravista influencia na questão racial até os dias de hoje. São apresentados neste tópico autores que procuram entender o peso e a importância desses temas para a sociedade brasileira, dentre eles, o antropólogo Kabengele Munanga.

Na unidade 3, no capítulo 13, “A sociedade diante do Estado”, a questão dos movimentos sociais é abordada e os Movimentos Negro e Indígena são apresentados, mesmo que de forma breve. O Movimento Negro é apresentado a partir da luta pelo fim da diferença salarial entre negros e brancos e pelo desenvolvimento de ações voltadas à redução da desigualdade social existente entre brancos e negros, como cotas em universidades públicas (MACHADO *et al.*, 2016, p.294). O Movimento Indígena é lembrado por sua luta pelo direito de ter sua cultura aceita e de não ser forçado a se adaptar aos padrões da sociedade ocidental, bem como pela luta pelas terras que ocupam há séculos (MACHADO *et al.*, 2016, p.295).

Também na terceira unidade, o capítulo 14, “A política no Brasil”, aborda questões interessantes em seu primeiro tópico, “Estado e Cidadania no Brasil”, ao abordar heranças deixadas pelo período colonial que prejudicaram a construção da cidadania após a Independência, como a escravidão, o poder absoluto dos grandes proprietários de terras e um Estado, herdado dos portugueses, marcado por uma grande desordem entre o público e o privado (MACHADO et al, 2016, p.309). O capítulo também apresenta a abolição da escravatura, em 1888, como uma das maiores vitórias na luta pela cidadania no século XIX, para além de tratar o abolicionismo como primeiro grande movimento social brasileiro, o que não foi visto em nenhum outro livro didático analisado.

Esta é, juntamente com *Sociologia para jovens do século XXI*, a obra que dedica mais espaço à questão indígena. O livro apresenta de forma detalhada o debate voltado para questões étnico-raciais principalmente na primeira unidade, que trabalha a Antropologia. A questão indígena aparece de forma mais nítida principalmente nas discussões sobre cultura, diferença e desigualdade. Mesmo fora dos capítulos que abordam de forma mais detalhada a questão indígena, é possível notar o cuidado dos autores em fazer com que a questão indígena não fosse limitada a uma única sessão.

3.4. “Tempos modernos, tempos de sociologia”, de Bomeny et al

O terceiro livro analisado, *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, da autoria de Bianca Freire Medeiros¹¹, Helena Bomeny¹², Julia O’Donnel¹³ e Raquel Balmant Emerique¹⁴, é o único que esteve presente em todas as edições do PLND desde a retomada da Sociologia ao Ensino Médio. O livro possui 384 páginas que são distribuídas em 22 capítulos que se dividem em 3 unidades. Os temas relacionados às Leis 10.639/03 e 11645/08 aparecem principalmente nos capítulos 03, 14 e 18 e de forma transversal nos capítulos 15, 16.

O capítulo três “Saber o que está distante” visa apresentar a Antropologia como uma ferramenta para se entender a cultura do outro. É explicado no capítulo como o “evolucionismo encontrou no conceito de raça a fundamentação científica para suas ideias” (BOMENY E MEDEIROS, 2016, p.41). As autoras debatem sobre as teorias racialistas no Brasil, explicando

¹¹ Doutora em História e Teoria da Arte e da Arquitetura e Pesquisadora do CPDOC/FGV e professora da Escola Superior de Ciências Sociais da FGV

¹² Socióloga professora da UERJ e tem como uma das áreas de pesquisa a educação

¹³ Doutora em Antropologia Social e Pesquisadora do CPDOC/FGV e professora da Escola Superior de Ciências Sociais da FGV

¹⁴ Doutora em Ciências Sociais e pesquisadora do Programa FGV Ensino Médio/FGV

no que consistem os termos “branqueamento” e “mestiçagem”. O capítulo também apresenta o conceito de relativismo cultural, explicando como foi importante para a antropologia substituir a ideia de “raça” pelo conceito de “cultura” (BOMENY E MEDEIROS, 2016, p. 42). Todavia, é elucidado que essa substituição de conceitos não foi o suficiente para que o etnocentrismo e a base racista da antropologia fossem totalmente superados (BOMENY E MEDEIROS, 2016, p.43). Como leitura complementar o livro traz um trecho do texto “Raça e História” do antropólogo Claude Lévi-Strauss. Também é trazido no fim do capítulo a indicação do documentário etnográfico “Muita Terra Para Pouco Índio?”, que de acordo com o resumo trazido no livro, apresenta a diversidade dos povos indígenas e suas terras no Brasil. O documentário é produzido pelo antropólogo Bruno Pacheco de Oliveira, que busca no documentário dar voz às populações indígenas por meio de relatos. Estes relatos mostram principalmente como as demarcações de terras indígenas e as políticas indigenistas vigentes não são suficientes para abarcar todas as necessidades dessas populações.

O capítulo 14 (Brasil, mostra a tua cara!), de acordo com as autoras, busca abordar os contrastes sociais e a multiplicidade cultural do Brasil. O capítulo traz debates como o analfabetismo no Brasil, o processo de urbanização no país, a constituição familiar brasileira nos dias atuais. O capítulo aborda no tópico “Outros Brasis” a questão indígena novamente, apresentando dados que comprovam a existência de 247 línguas faladas por 305 etnias indígenas. O trecho também traz uma reflexão sobre a condição de indígena não estar relacionada somente a características físicas, mas também culturais. Outro aspecto que é abordado é a moradia dos indígenas, que é contextualizado a partir do debate sobre a demarcação de terras indígenas. O livro explica a importância de se demarcar essas terras e destaca a contribuição dos indígenas na formação da nacionalidade brasileira. Curioso pensar em como o indígena é apresentado em um tópico que o coloca no lugar de “outro” através do título “Outros Brasis”. Como já abordado no primeiro capítulo, o processo de construção da Nação brasileira foi estabelecido a partir da ideia de um “outro” existente dentro desta Nação, que é pensada por e para os brancos, discriminando o “outro” não-branco.

O capítulo 4 também traz um box contando a história do Parque Indígena do Xingu. Como leitura complementar, o capítulo traz um texto de Mariana Paladino que aborda a realidade dos indígenas no ensino superior. O texto traz uma ótima contextualização sobre as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas. É possível aprender com o texto como funciona a lei de cotas para os indígenas, que os cursos de licenciatura são os mais procurados

por estes grupos e que a falta de auxílio financeiro consiste em um grande obstáculo para que os indígenas que acessam o ensino superior consigam concluir sua trajetória como estudantes.

O capítulo 15, “Quem faz e como se faz o Brasil?”, fala sobre as relações de trabalho no Brasil. O capítulo se inicia apresentando como Émile Durkheim via no trabalho uma potente ferramenta para interpretar as relações sociais. Logo em seguida no tópico denominado “Começamos mal ou o passado nos condena?” através dos historiadores Ida Lewkowicz, Horacio Gutiérrez e Manolo Florentino, é sinalizado que o trabalho no período colonial no Brasil se deu principalmente através da escravidão. O capítulo aborda primeiro a escravização dos povos nativos brasileiros. Posteriormente, o tráfico de pessoas escravizadas da Costa da África para o Brasil é trabalhado no tópico “O mercado de gente”. É possível ler neste tópico que os escravizados eram “as mãos e os pés do senhor de engenho”(BOMENY E MEDEIROS, 2016, p. 237), o tópico também sinaliza que a participação dos escravizados na vida dos senhores era extensa, desde o trabalho nas plantações até as atividades domésticas.

Logo em seguida também é problematizado no capítulo 15 a maneira como se deu a abolição da escravatura, deixando à deriva todos aqueles trabalhadores que foram escravizados durante séculos. No tópico seguinte, “Trabalho livre: libertos e imigrantes”, é trabalhada a maneira como a escravidão foi algo determinante na maneira como se dão as relações de trabalho até os dias de hoje. Para dar início a discussão, o autor Florestan Fernandes é apresentado e seu livro “A Integração na Sociedade de Classes” é tido como o primeiro norteador do debate. Deste modo, é debatida a maneira como os negros escravizados foram libertos da escravização sem nenhum amparo ou suporte que os dessem condições dignas de vida e de trabalho. As autoras sinalizam que a abolição da escravatura foi um importante e fundamental passo na luta por direitos trabalhistas no Brasil. Entretanto, é possível ler no tópico seguinte, “Trabalhadores do Brasil”, que a luta por melhores condições trabalhistas só se organiza no Brasil com a chegada dos imigrantes europeus que tiveram acesso ao estudo, mesmo que de forma rudimentar, diferente dos negros escravizados. O capítulo não destaca nenhum movimento de resistência dos negros escravizados, como é o caso dos quilombos. O capítulo também apresenta dados do IBGE sobre o atual mercado de trabalho, mostrando como homens e mulheres negros ainda estão em grande desvantagem em relação aos homens e mulheres brancos, principalmente no que diz respeito a desigualdade salarial.

O capítulo 16 “O Brasil ainda é um país católico?” tem a finalidade de trabalhar a realidade religiosa do Brasil e problematizar a ideia de o Brasil ser um país majoritariamente

católico. É explicado no capítulo que as raízes católicas do Brasil tem origem na colonização portuguesa. O capítulo também apresenta os dados do IBGE em relação ao número de adeptos às religiões existentes no Brasil. O capítulo traz explicações, ainda que breves, sobre diferentes religiões cultuadas no Brasil. A umbanda é apresentada de forma bem elaborada, sinalizando os elementos culturais presentes na religião e os dados a respeito do número de adeptos dessa crença. O capítulo também traz um box apresentando Roger Bastide e inclusive problematizando o fato de o primeiro estudo a ressaltar a importância das religiões de origem africana presentes no Brasil ter sido feito por um francês. O tópico denominado “O que diz o Estado e o que faz a sociedade?” trabalha a intolerância religiosa e apresenta a maneira como a questão religiosa foi sendo trabalhada nas diferentes constituições brasileiras. Explicando que a primeira delas, datada de 1824, declarava o catolicismo como a religião oficial do país e que a nossa atual Constituição (1988) garante a “liberdade de consciência e de crença” e o “livre exercício dos cultos religiosos”. A pergunta que dá nome ao título do capítulo é reforçada e reformulada ao fim deste tópico, após serem apresentadas as principais religiões e crenças no Brasil e seu número de seguidores (dados do IBGE).

A leitura complementar do capítulo é um trecho do livro “Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia” de Paula Monteiro. O trecho versa sobre a criação de novas religiões, explicando um pouco da história do espiritismo e da Umbanda. O Capítulo também traz imagens que apresentam cultos de diferentes segmentos religiosos. Como indicação de filme, o capítulo traz “O Atlântico Negro-Rota dos Orixás”, dirigido por Renato Barbieri. De acordo com o livro “o filme faz uma viagem pelas mais antigas tradições religiosas afro-brasileiras e transporta dos espectadores para a terra de origem dos orixás e voduns: o Benin, onde estão as raízes da cultura jêje-nagô.” (BOMENY E MEDEIROS, 2016, p.259)

O capítulo 18 (Desigualdades de várias ordens) visa explicar como as desigualdades sociais acabam gerando a exclusão e a discriminação social. A discriminação racial começa a ser abordada de forma mais aprofundada no quarto tópico do Capítulo, “Todos iguais ou muito diferentes”, e o autor usado para guiar a discussão é Gilberto Freyre. Já no primeiro parágrafo do tópico aparece a pergunta “O Brasil é um país racista ou, como apostou um famoso sociólogo brasileiro, Gilberto Freyre, é um país onde as etnias muito distintas encontram uma forma de convivência pacífica? (BOMENY E MEDEIROS, 2016, p.284). A partir deste questionamento, dados do IBGE que mostram “as taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, segundo cor e raça” são apresentados. Tais dados mostram que os indígenas e os negros são os mais atingidos pelo analfabetismo. Após estes dados serem apresentados, a discussão

começa a ser guiada pelas ideias de Florestan Fernandes. Em seguida é apresentado o ponto de vista do sociólogo Carlos Hasenbalg, que defende que “o racismo é uma atribuição social que não é exclusiva da escravidão e que o capitalismo não redime o preconceito, mesmo não havendo mais escravidão como regime de trabalho” (BOMENY E MEDEIROS, 2016, p. 285). O seguinte tópico denominado “Negro na pele ou negro no sangue?”, parte da teoria do sociólogo Oracy Nogueira para explicar o preconceito racial a partir de um outro ponto de vista. São apresentados os conceitos de preconceito de marca e preconceito de origem e é explicada a maneira como o sociólogo comparou as formas de preconceitos raciais existentes no Brasil e nos Estados Unidos.

Em seguida, o antropólogo Kabengele Munanga é apresentado. O trecho explica que, de acordo com Munanga, “no Brasil, onde se desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil definir quem é negro ou não” (BOMENY *et al.*, 2016, p.288) e que “os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etnossemântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico” (MUNANGA 2004, *apud* BOMENY *et al.*, p. 288). O tópico seguinte “Raça e racismo na legislação brasileira” apresenta a Lei 1.390 de 1951 que pela primeira vez na história do país, condenava a prática do racismo. O tópico também sinaliza que com o crescimento do “Movimento Negro e das denúncias de desigualdade raciais tornou-se evidente a necessidade de uma reformulação legal, que garantisse instrumento eficazes de combate às práticas racistas” (BOMENY *et al.*, 2016, p.289). O que resultou no artigo 5 da Constituição Federal de 1988, que garante que todos são iguais perante a lei e que determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível”.

Grande parte das discussões especificamente voltadas para a temática racial aparecem como material complementar à leitura, como é possível notar no debate sobre raça e história no terceiro capítulo, assim como no décimo quarto capítulo ao discutir a questão dos indígenas nas universidades. Assim como no livro *Sociologia*, não houve nesta obra a elaboração de um capítulo específico que abordasse a temática étnico-racial.

3.5. “Sociologia em movimento”, de Silva et al

Sociologia em Movimento, escrito por Afrânio Silva¹⁵, Bruno Loureiro¹⁶, Cassia Miranda¹⁷, Fátima Ferreira¹⁸, Lier Pires Ferreira¹⁹, Marcela Serrano²⁰, Marcelo Araújo²¹, Marcelo Costa²², Martha Nogueira²³, Otair Fernandes de Oliveira²⁴, Paula Menezes²⁵, Raphael Corrêa²⁶, Rodrigo Pain²⁷, Rogério Lima²⁸, Tatiana Bukowitiz²⁹, Thiago Esteves³⁰ e Vinicius Mayo Pires³¹, da Editora Moderna teve no PNLD de 2018 sua segunda aprovação, sendo a primeira no PNLD de 2015. O livro é produzido coletivamente por 17 autores, todos professores do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Este é o único livro que conta com a participação massiva de profissionais da Educação Básica em sua produção e também a obra com o maior número de autores. O livro conta 400 páginas que são divididas em 15 capítulos distribuídos no decorrer de 06 unidades.

A unidade 2 é responsável por articular as temáticas referentes à cultura, poder e relações cotidianas e o capítulo 5, “Raça, etnia e multiculturalismo”, é dedicado exclusivamente às questões raciais. Este capítulo explica os conceitos de raça, racismos, etnia, etnicidade e suas interrelações, bem como discute o racismo como o resultado de práticas sociais estabelecidas historicamente e identifica as desigualdades sociais decorrentes das relações raciais. O capítulo traz como questão motivadora “Por que o racismo persiste no Brasil e como podemos combatê-lo?”. As primeiras páginas do capítulo também contam com uma linha do tempo que apresenta os principais episódios de discriminação e segregação racial da história, bem como da luta contra o racismo. O antropólogo Kabengele Munanga aparece na discussão, sendo usado como referência para explicar sobre a classificação dos grupos étnicos.

¹⁵ Mestre em Ciência Política, professor do Colégio Pedro II e pesquisador do Ibam

¹⁶ Bacharel em Ciências Sociais pela UFRJ e professor de Sociologia da rede pública e privada do Rio de Janeiro

¹⁷ Mestre em Filosofia e professora de Sociologia pela rede pública do Rio de Janeiro

¹⁸ Doutora em Educação, professora e chefe do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II

¹⁹ Doutor em Direito, professor de Sociologia do Colégio Pedro II e professor adjunto no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes

²⁰ Mestre em Ciências Sociais e professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico

²¹ Mestre em Artes Visuais e professor de Sociologia do Pedro II

²² Mestre em Sociologia e professor de Sociologia do Colégio Pedro II

²³ Mestre em Ciências Sociais e professora de Sociologia do Colégio Pedro II

²⁴ Doutor em Ciências Sociais e professor da UFRRJ

²⁵ Mestre em Sociologia e professora de Sociologia do Colégio Pedro II

²⁶ Mestre em Planejamento Urbano e Regional e professor de Sociologia do Colégio Pedro II

²⁷ Doutor em Ciências e professor da Rede Pública do Rio de Janeiro

²⁸ Doutor em Ciências Humanas, professor de Sociologia do Colégio Pedro II e professor do Instituto de Aplicação da UERJ

²⁹ Mestre em Sociologia e professora de Sociologia do Colégio Pedro II

³⁰ Mestre em Ciências e professor do CEFET/RJ

³¹ Bacharel em Ciências Sociais e professor de Sociologia das Redes Pública e Privada do Rio de Janeiro

O quinto capítulo explica que as diferenças físicas foram critérios fortemente utilizados pelos europeus para considerar os nativos das regiões colonizadas como seres inferiores ou até mesmo desprovidos de humanidade. A teoria da democracia racial de Gilberto Freyre é apresentada, assim como os estudos de Florestan Fernandes que apontaram que a democracia racial brasileira era um mito. O tópico também fala de uma das conquistas que foi fruto da mobilização do Movimento Negro, a promulgação da Lei 7.716/89, que tornou o racismo um crime inafiançável.

O último tópico do capítulo, “Multiculturalismo, interculturalidade e ação afirmativa”, apresenta o multiculturalismo como um conceito que surgiu nas sociedades contemporâneas como um meio de combater a homogeneidade cultural imposta pelos colonizadores e as diversas formas de racismo e discriminação. A interculturalidade é apresentada como uma crítica que destaca o caráter eurocêntrico do multiculturalismo. A interculturalidade é definida como uma forma de interação entre as culturas que é capaz de produzir novos conhecimentos e formas de ver o mundo e a “a síntese dos aspectos positivos da valorização da diferença e da resistência ao colonialismo” (SILVA et al, 2016, p.127). O tópico destaca ainda que a interculturalidade não é somente uma teoria, mas também um movimento e um projeto político que visa superar a discriminação das culturas minoritárias. A partir da explicação sobre a interculturalidade como projeto político, o debate sobre as ações afirmativas é introduzido e apresentado como um mecanismo de compensação com o propósito de combater as diversas desigualdades no mercado de trabalho, na política, na economia e em outras áreas. São apresentadas no tópico leis sancionadas no Brasil que contribuem para a promoção da igualdade racial, como a Lei 12.228 que criou o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 21.711/12 que garante a reserva de cotas para estudantes de escolas públicas, afro-brasileiros e indígenas. Ao fim do capítulo a Lei 10.639/03 também é apresentada em um box que conta um pouco sobre a sua criação e implementação. Boa parte da discussão do capítulo 5 gira em torno das relações entre negros e brancos e a questão indígena acaba não sendo abordada.

O capítulo 08, “Movimentos Sociais”, faz parte da terceira unidade do livro, “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”. Neste capítulo o Movimento Negro é apresentado como um movimento identitário que defende as políticas de ação afirmativa e combate as práticas racistas. Entretanto, a história deste Movimento não é contada e no que diz respeito ao Movimento Negro Brasileiro não é possível encontrar nenhuma menção. O Movimento Indígena não é citado no capítulo.

O capítulo 10, “Estratificação e desigualdades sociais”, que integra a unidade 4, “Mundo do trabalho e desigualdade social”, tem a finalidade de ensinar as características das diversas formas de estratificação e desigualdades sociais e como é a dinâmica da desigualdade social no Brasil. O capítulo explica que fato de a sociedade brasileira ter se estruturado tendo como base o trabalho escravo de negros e indígenas dificulta até os dias de hoje a ascensão social destas parcelas da população. O terceiro tópico do capítulo, “Brasil: a interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas”, aponta que por muito tempo a pobreza no Brasil foi justificada por fatores como a miscigenação, o clima do país e a “natureza” do brasileiro. A partir disto, é debatido que na realidade são as desigualdades de classe, raça e gênero que agravam as diferenças socioeconômicas do país. O tópico traz dados do IBGE sobre o rendimento salarial dos brasileiros nas regiões metropolitanas de acordo com a cor para explicar como a inserção no mercado de trabalho segue sendo uma problemática para negros e indígenas mesmo após a abolição da escravatura. O tópico também aborda como os jovens negros sofrem muito mais com a violência, mostrando que de acordo com uma pesquisa feita pela UFSCar, 58% das mortes por policiais no estado de São Paulo tem como alvo a população negra. A questão escolar também abordada no capítulo, a partir de um gráfico que mostra a discrepância existente entre o nível de escolaridade de negros e brancos. O capítulo também sinaliza que a desigualdade e discriminação assolam as populações indígenas, que de acordo com o “censo do IBGE de 2010, foram contabilizados pouco mais de 896 mil indígenas, que, em sua maioria vive em condições de pobreza e sujeitos a diferentes tipos de violência” (SILVA et al, 2016, p. 244).

O capítulo 14, “Gêneros, sexualidades e identidades”, na unidade 6, “A vida nas cidades no século XXI- questões centrais de uma sociedade em construção”, conta com um tópico, “Interseccionalidades: raça, classe e gênero”, que explica que o feminismo branco não deu conta de abranger as diferenças de classe e raça e que, com isso, as feminista negras começam a criticar esta vertente. O tópico explica que é a partir desta crítica que outras vertentes do feminismo começam a surgir, como o feminismo pós-colonial, o feminismo negro e o feminismo socialista e que é a partir destes diferentes recortes que surge o enfoque da interseccionalidade. Também é explicado no tópico que o feminismo branco ressaltava que os espaços públicos eram dominados pelos homens, enquanto as mulheres tinham suas atividades limitadas à esfera doméstica. O que de acordo com o livro desvalorizava o feminismo negro, que questiona “no espaço doméstico não há ainda a hierarquia da mulher branca que paga à mulher negra ou à imigrante para servi-la?” (SILVA et al, 2016, p.340).

O tópico apresenta as escritoras feministas bell hooks e Angela Davis para explicar a hierarquia existente entre as mulheres brancas e as mulheres negras, destacando que a emancipação das mulheres brancas ocidentais esteve atrelada à subordinação das mulheres dos países em desenvolvimento. Trazendo o debate para o Brasil, a autora Lélia Gonzalez é apresentada para enriquecer o debate sobre interseccionalidade. O conceito de “amefricanidade”, por ela desenvolvido, é apresentado como um conceito que fundamenta as experiências da mulher afro-americana, apresentando os limites do patriarcado. O tópico cita que Gonzales também desenvolveu trabalhos sobre a situação das mulheres indígenas que “se encontram em situação análoga à das mulheres negras no sistema colonial capitalista e patriarcal”. (GONZALES APUD SILVA et al, 2016, p.342)

Cabe alertar que a população negra assume o papel central nesta obra quando as questões étnico-racial entram em cena. As culturas indígenas não são muito trabalhadas no livro, sendo citadas de forma genérica e esporádica, aparecendo principalmente por meio de algumas fotos de diferentes povos.

3.6. “Sociologia para jovens do século XXI”, de Oliveira e Costa

A quarta obra mais distribuída pelo PNLD de 2018, o livro *Sociologia para jovens do século XXI*, dos autores Luiz Fernandes de Oliveira³² e Ricardo César Rocha da Costa³³, é o último a ser analisado. A obra possui 400 páginas que se dividem em 24 capítulos distribuídos em 3 unidades. Esta é uma obra que aborda questões voltadas para a temática étnico-racial de forma menos condensada, sendo possível ver a temática, mesmo que de forma resumida, em todas as unidades. A primeira vez que a temática é abordada é no capítulo 3 “O que se vê mais, o jogo ou o jogador? Indivíduos e Instituições Sociais”, no tópico “Meu padre, meu pastor, minha mãe de santo, os adeptos...”, que trata sobre instituições religiosas. O tópico apresenta como as instituições religiosas moldam os indivíduos e interferem em outras esferas da vida social. Neste trecho é explicado que tanto as religiões judaico-cristãs, como as religiões de matriz africanas são instituições que influenciam na dinâmica social Umbanda e o Candomblé. As religiões são apresentadas em pé de igualdade no que diz respeito ao espaço reservado para as apresentações das mesmas.

³² Professor do ensino médio do Rio de Janeiro e atualmente é professor da Universidade Rural do Rio de Janeiro, trabalhando com a formação de professores de Sociologia

³³ professor do ensino médio do Instituto Federal do Rio de Janeiro e que já passou pelas redes privada, municipal e estadual do Rio de Janeiro

A obra busca apresentar diferentes perspectivas acerca dos temas trabalhados. No capítulo 4, “Torre de Babel: culturas e sociedades”, é explicado a partir de cosmovisões distintas a existência da diversidade cultural, deste modo são dados os exemplos da Torre de Babel, a partir da perspectiva judaico-cristã e ocidental, e um provérbio nagô-iorubá que afirma que “os dedos não são iguais, mas como pertencem a uma mesma mão, precisam viver juntos, lado a lado.”, o que de acordo com o livro reforça que apesar de todas as diferenças, os seres humanos devem se respeitar e saber conviver entre si. É frisado no livro que a escolha de trabalhar este provérbio se deu pelo fato de este tratar da diferença e não da desigualdade.

A obra também apresenta autores de destaque no debate pós-colonial, como é o caso do Capítulo 5, “Sejam realistas: exijam o impossível. Identidades sociais e culturais”, que faz uso do conceito de identidade a partir da perspectiva do teórico jamaicano Stuart Hall. O capítulo também aborda a questão da identidade brasileira, apresentando a ideia elaborada por Freyre, de que o Brasil seria um modelo de “democracia racial”. Em contrapartida, são apresentados Florestan Fernandes e Octavio Ianni, que de acordo com o livro, através de suas pesquisas comprovam que tal ideia proposta por Gilberto Freyre consistia em um mito.

O capítulo 6, “Ser diferente é normal: as diferenças”, aborda que: “A consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva necessariamente ao desenvolvimento de uma relação social de trocas e relações entre as culturas- o chamado interculturalismo” (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p.80). Ao explicar o etnocentrismo, o capítulo 6 traz o exemplo da colonização do Brasil, apontando que a nossa formação nacional se deu a partir da eliminação física do diferente e pela escravização dos africanos. “Da mesma forma, foi forjada uma verdadeira negação do “outro”, também no que diz respeito aos seus pensamentos, suas ideias e seus mais variados comportamentos” (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p. 82). O tópico também problematiza o fato de os livros didáticos terem por muito tempo apresentado os indígenas de forma estereotipada, como selvagens. O conceito de interculturalidade é apresentado como oposto de etnocentrismo, a partir da perspectiva da autora Catherine Walsh, que trata a interculturalidade como um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas. Também é trazida a ideia de diferença cultural a partir de Boaventura de Sousa Santos: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p. 83).

No capítulo 8, “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior: O trabalho e as desigualdades sociais na história das sociedades” busca explicar o trabalho e as desigualdades sociais a partir das perspectivas de diferentes sociedades, deve-se enfatizar o cuidado da obra em não reproduzir ou reproduzir uma lógica etnocêntrica, principalmente ao problematizar a ideia de sociedades primitivas. O capítulo também alerta para o fato de que o extenso período em que a escravidão foi legal no Brasil deixou marcas de discriminação que são visíveis até os dias atuais.

O capítulo 13, “É de papel ou é pra valer? Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo” explica como desde a independência do Brasil, em 1822, o país enfrenta desafios para estabelecer a cidadania. O capítulo narra como a escravidão e a abolição da escravatura foram determinantes para que a cidadania apresentasse falhas, o que acabou gerando revoltas. O capítulo apresenta a Revolta da Chibata, o que não é trazido em nenhum outro livro, e a Revolta de Canudos.

O capítulo 15 “Não é só pelos R\$ 0,20 centavos: Movimentos sociais ontem e hoje”, apresenta o histórico dos movimentos sociais, dando ênfase a revoluções socialistas. O capítulo cita brevemente alguns movimentos sociais brasileiros. O último tópico do capítulo aborda os movimentos sociais no século XXI, citando brevemente os movimentos negros, sem-terra, feministas e estudantil. O capítulo não se aprofunda em nenhum movimento de pauta identitária e não cita nenhuma causa indígena.

O capítulo 17 “Espaços de dor e esperança: a questão urbana”, aborda o desenvolvimento das cidades e a urbanização. Este capítulo explica como se deu a formação das favelas no Brasil, sinalizando que a segregação existente neste espaço é permeada não só pela questão de classe, mas também pela questão racial. É sinalizado no capítulo que:

No Brasil, a segregação socioespacial e étnico-racial nos remete historicamente às cidades coloniais, marcadas pela divisão entre a casa-grande e a senzala; entre os latifundiários portugueses e/ou os descendentes dos europeus e os africanos trazidos como escravos através do tráfico atlântico. (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p.253)

No capítulo 19 “Chegou o caveirão! E agora? Violência e desigualdades sociais”, a questão de raça é abordada principalmente no tópico “Drogas: brancos que produzem, brancos que consomem... negros que consomem e morrem”. Neste tópico, é debatido como os sujeitos negros sofrem muito mais com a criminalização do que os brancos. São trazidos dados dos Estados Unidos para comprovar como essa dinâmica ocorre em diferentes partes do mundo. É explicado, a partir das ideias do autor Loic Wacquant, como o Estado assume uma postura de

“tolerância zero” em relação a delinquência e a violência urbana. Deste modo, os agentes do próprio Estado começam a agir em prol da eliminação da violência agindo de forma extremamente truculenta em “áreas sensíveis”, ou seja, nas periferias, que são majoritariamente ocupadas por pessoas negras.

O capítulo 20 “A gente não quer só comida... Religiosidade e juventude no século XXI” trabalha as religiões do Brasil e o sincretismo religioso existente no país. Deste modo, é explicado como as religiões de matriz africana, o Candomblé e a Umbanda, surgiram no Brasil. O capítulo aborda como essas religiões podem ser entendidas como atos de resistência e como práticas que são originárias das religiões de matriz africanas podem ser vistas em rituais de religiões cristãs, como é o caso da lavagem das escadarias da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim pelas mães e filhas de santo. O capítulo também sinaliza como a manutenção das práticas religiosas originárias de distintas regiões da África foram importantes tradições deixadas pelos negros escravizados trazidos para o Brasil.

O capítulo 21 “Onde você esconde o seu racismo? Desnaturalizando as Desigualdades raciais” aponta que o racismo é vivido em esfera global e de muitas formas diferentes. Já na primeira página é explicitado no capítulo o fato de as pessoas não brancas sofrerem em maior escala com a fome, com barbáries econômicas e o extermínio por parte do próprio Estado não ser um mero acaso e sim um projeto que tem se perpetuado. O capítulo apresenta as diferenças existentes entre os termos “preconceito”, “discriminação” e “racismo”, para além de explicar a partir de Muniz Sodré que “o racismo é uma ideia ocidental excludente, porque versa sobre a universalização do conceito de humanidade” (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p. 322). O capítulo também apresenta o conceito de etnicidade e explica que sua origem é resultado de uma invenção dos países colonizadores, para melhor descrição dos povos dominados. Para além disso, é sinalizado no capítulo que o racismo se expressa de forma sutil, através de piadas, por exemplo, e através de situações mais graves que podem ser demonstradas por meio de índices estatísticos, como o nível de escolaridade e de renda, que mostram nitidamente a desvantagem em que a população negra se encontra.

O capítulo 21 também problematiza o fato de o continente africano ser estigmatizado e reduzido a miséria e problemas sociais. É apontado que o continente em questão, foi onde o Homo Sapiens se desenvolveu e que as primeiras técnicas de metalurgia, escrita e cálculo foram desenvolvidas lá. É enfatizado que a África conta com uma vasta história que aconteceu antes mesmo da invasão europeia. O capítulo também conta com um tópico denominado “Qual é a

cor do Brasil?”, que aborda a miscigenação existente na sociedade brasileira. O tópico sinaliza que alguns estudos do século XIX e XX afirmavam que o desenvolvimento da nação só seria possível a partir do branqueamento da população, uma vez que os negros e indígenas eram vistos como sujeitos inferiores. Dando seguimento a discussão, a obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre é apresentada, bem como o conceito de democracia racial. É elucidado que de acordo com a visão de Freyre, o Brasil seria um país livre de preconceito e que deveria servir de exemplo para outras partes do mundo. Apresentando um contra-argumento sobre a ideia de Freyre, o autor Kabengele Munanga é inserido no debate para explicar que, a partir da miscigenação por vezes forçada e violenta, é elaborada a ideia de democracia racial, que hoje já é entendida como um mito. Esta seção do livro apresenta gráficos com dados da população brasileira com o objetivo de “dismistificar a ideia de que não existe um problema étnico-racial no Brasil mas, sim, um problema social” (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p.326). O capítulo 21 usa bastante as ideias do autor Kabengele Munanga, e enfatiza que de acordo com o autor, o negro no Brasil se torna “refém” de um sonho de embranquecimento. O capítulo também apresenta um pouco da história dos Movimentos Negros no Brasil e no mundo, explicando como o conceito de “consciência negra” começa a ser disseminado a partir das lutas contra a opressão colonial na África e pelo Protesto Negro nos EUA (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p.331).

Focando mais nos Movimentos Negros brasileiros, o sociólogo Clóvis Moura é apresentado e usado como base para se debater como estes Movimentos começam a ganhar força e estruturar-se no Brasil. Deste modo, é apresentado importantes feitos dos Movimentos Negros brasileiros desde a década de 1970 até a implementação da Lei de Cotas em 2012. Alguns dos episódios citados são a conquista de transformar o dia 20 de novembro no dia da Consciência Negra e o dia 13 de maio no Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e a implementação da Lei 10.639/03.

No capítulo 22, “Lugar de mulher é onde ela quiser? Relações de gênero e dominação masculina no dia de hoje”, que aborda a questão de gênero na sociedade atual, também é possível notar o cuidado dos autores ao trazer o recorte racial para o debate. É explicado no capítulo que existem várias vertentes do movimento feminista, dentre elas uma vertente que considera também a questão étnico-racial, apresentando a historiadora, filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez para explicar que o machismo e o racismo excluem de forma violenta as mulheres negras e indígenas de inúmeros espaços da sociedade brasileira. O capítulo também apresenta Djamila Ribeiro para se pensar na terceira onda do feminismo. Também é enfatizado

como os bens sociais e o direito à cidadania foram restringidos à população negra após a abolição da escravidão e como isso atinge mulheres negras que já sofriam com a pobreza, falta de acesso à educação e outras vulnerabilidades sociais. O capítulo é encerrado com uma citação e uma imagem da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; “O gênero dita o modo como experimentamos o mundo. Mas podemos mudar isso (...) a cultura está em constante mudança (...) não é a cultura que molda as pessoas, são as pessoas que fazem a cultura” (ADICHIE, 2015).

O último capítulo do livro, o 24, “Tudo se chama nuvem, tudo se chama rio: nossos ancestrais, primeiros habitantes do Brasil”, fala sobre os indígenas brasileiros. A primeira frase do capítulo é “Talvez o que vamos dizer agora nesta primeira frase deste capítulo seja muito, mas muito estranho!!! Antes dos portugueses chegarem às terras brasileiras, não existiam índios.” (p.375). A partir desta provocação, começa-se a explicar que o termo “índio” foi uma criação dos colonizadores para que os povos nativos pudessem ser classificados de forma genérica. Com isso os conceitos de índio e indígena são explicados a partir do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2006) da seguinte forma:

Índio é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal. Comunidade indígena é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. (OLIVEIRA E COSTA, 2016, p. 376).

O capítulo explica como a formação do Movimento Indígena, na década de 1970, foi um importante passo no que diz respeito à luta pelo reconhecimento de suas terras originárias. Também problematiza o fato de os povos indígenas serem retratados de forma passadista, como se não existissem mais ou se vivessem em completo isolamento. O capítulo aborda a diversidade linguística existente entre os povos indígenas, apresentando dados de estudos antropológicos que apontam que eram faladas entre 5 e 20 milhões de línguas no território brasileiro antes da invasão portuguesa. O capítulo também fala de como os indígenas sofreram como vítimas da escravização e exploração dos colonizadores e como inúmeras aldeias foram dizimadas devido a transmissão de doenças trazidas pelos colonizadores e que até então desconhecidas para estes grupos. É discutido brevemente como as missões jesuítas que tinham o intuito de catequizar os indígenas foram um fator que colaborou para o apagamento de elementos culturais e linguísticos de muitos povos. Narrando a atual situação dos povos indígenas no Brasil, o capítulo apresenta que somente após a Constituição de 1988 os indígenas passaram a ter acesso a determinados direitos, como o direito a falarem suas línguas nativas.

São apresentados também alguns gráficos com dados que apresentam a atual situação dos povos indígenas no Brasil em relação a distribuição de terras e domicílio.

O capítulo também apresenta conceitos como o de sociedade afluyente do antropólogo Marshall Sahlins para explicar que a maneira como as comunidades originárias trabalhavam, sem se preocupar em acumular bens, não é sinal de nenhum tipo de atraso, como afirma o senso comum, mas sim uma forma de se trabalhar diferente da lógica capitalista. Mesmo sem citar o conceito, pode-se notar que o capítulo busca romper com a colonialidade do saber, principalmente no tópico que abarca os conhecimentos medicinais indígenas, ao destacar a validade e importância dos ensinamentos, práticas e conhecimentos indígenas. Um texto de Muniz Sodré é trazido neste tópico, como forma de trabalhar a valorização dos conhecimentos elaborados pelas comunidades indígenas. Também é enfatizado que cada comunidade indígena possui singularidades no que diz respeito à sua organização social, econômica e política. Para melhor explicar esta dinâmica, o intelectual indígena Gersem Baniwa é apresentado.

O Livro *Sociologia para jovens do século XXI* aborda de forma muito detalhada as culturas afro-brasileiras e indígenas. A distribuição da temática no decorrer do livro é permeada por uma grande precisão e riqueza de detalhes.

3.7. Análise das obras

A partir da análise feita é possível tecer algumas considerações acerca de como os materiais didáticos de sociologia vêm contribuindo com a ideia de descolonização do ensino proposta pelas Leis. O que mais chama atenção é como a questão dos povos indígenas é tratada de forma secundária nas obras analisadas. Em contrapartida as temáticas que abordam as relações raciais entre brancos e negros, dentre outros debates que envolvem a população negro aparece de forma mais recorrente, mesmo que haja uma distribuição desigual do tema dentre as obras analisadas. A fim de apresentar os resultados com maior nitidez, opto por fazer uso de uma tabela para explicar a distribuição das temáticas voltadas para as populações negra e indígenas nos livros didáticos.

	Sociologia	Sociologia Hoje	Tempos Modernos, Tempos de	Sociologia em Movimento	Sociologia para Jovens do Séc.
--	------------	-----------------	----------------------------	-------------------------	--------------------------------

			Sociologia		XXI
Racismo	X	X	X	X	X
Escravidão	X	X	X	X	X
Colonialismo	X	X			X
Autores/as negros/as		X	X	X	X
Autores/as indígenas					X
Interculturali- dade				X	X
Religiões de matriz afro- brasileira	X		X		X
Movimento negro		X		X	X
Movimentos indígenas		X			X
Participação dos negros na construção		X	X	X	X

da sociedade brasileira					
Participação dos indígenas na construção da sociedade brasileira		X			X

Todos os livros didáticos de Sociologia disponibilizados pelo PNLD de 2018 trazem abordagens referentes à população afro-brasileira e indígenas, principalmente nas unidades relacionadas à área da antropologia. A representatividade cultural destas populações é garantida nestes manuais, principalmente a partir de temas que explicam a colonização portuguesa no Brasil e como isso resulta nas discriminações que persistem até os dias atuais. Existem alguns pontos que estão presentes em todas as obras avaliadas, como é o caso da temática do racismo e da escravidão. Foi possível notar que o racismo e a escravidão são temas que normalmente são trabalhados de forma conjunta, no decorrer da contextualização da discussão sobre racismo a escravidão é um assunto que sempre é abordado e explicado como uma das principais origens do racismo que se perpetua até os dias atuais na nossa sociedade. Há um consenso entre as obras, com exceção do *Sociologia*, na utilização dos teóricos Gilberto Freyre e Kabengele Munanga para se debater a questão do racismo. Todas as obras perpassam pelo mito da democracia racial ao discutir o racismo e as ideias de Munanga são utilizadas para fazerem um contraponto às teorias de Gilberto Freyre, exceto no livro *Sociologia*, que não traz nenhuma menção à Munanga.

Como pode ser visto na tabela, a participação dos negros na construção da sociedade brasileira também é um tema que aparece com alta frequência nos livros didáticos de sociologia. A população negra é citada neste debate principalmente pelo fato de a sociedade brasileira ter se estruturado tendo como base o trabalho escravo e pelo fato de as teorias racialistas que colocavam o negro em uma posição de inferioridade terem sido parte da constituição da nossa

sociedade. Novamente, a obra que menos enfatiza o papel da população negra na temática é o *Sociologia*.

Dentre todas as obras avaliadas, duas delas apresentam seções mais amplas sobre os povos indígenas e suas contribuições na constituição da sociedade brasileira. No livro *Sociologia Hoje*, a temática indígena aparece articulada à diferentes debates presentes na primeira unidade da obra. O livro também apresenta como a temática indígena vem sendo estudada pela antropologia, para além de abordar a luta indígena pela demarcação de suas terras. Em *Sociologia para Jovens do Século XXI*, a questão indígena é tratada no decorrer do livro, sendo vinculada a variados temas. Mas a temática é abordada com maior ênfase em um capítulo específico, que explica que a origem do termo “índio” se dá a partir de uma forma genérica de classificação por parte dos colonizadores, problematiza a forma passadista como os povos indígenas são tratados e trabalha os conhecimentos medicinais indígenas. Este também é o único livro a apresentar um autor indígena (Gersem Baniwa) ao debater a temática.

Todas as obras, com exceção do livro *Sociologia*, trazem a contribuição de autores negros, principalmente de Kabengele Munanga, como já citado anteriormente. Outros autores negros que também aparece com frequência nos livros didáticos são Lélia Gonzalez e Stuart Hall.

Quanto ao Movimento Negro, foi possível perceber que esta é uma temática que aparece normalmente de forma transversal nos livros ou que é citada de forma breve, sendo secundarizada em detrimento aos demais movimentos sociais. Não foi possível encontrar nas obras a história e as figuras importantes do Movimento Negro brasileiro, sendo mais comum encontrar referências ao ativista norte-americano Martin Luther King Jr. Ainda que de forma breve, as obras que trabalham o Movimento Negro são: *Sociologia Hoje*, *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Quanto ao Movimento Indígena, estes dados são ainda mais escassos, uma vez que este é citado brevemente apenas nas obras *Sociologia Hoje* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*.

As religiões de matriz africana são trabalhadas em três dos manuais didáticos, *Sociologia*, *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Estas são as três obras que abordam a temática religiosa para trabalhar a sociedade brasileira. Todas elas desenvolvem o debate apresentando, principalmente, o candomblé e a umbanda, com riqueza de detalhes e interesse em romper os estereótipos associados a estas crenças.

O colonialismo é um assunto tratado em três das obras analisadas, a saber: *Sociologia*, *Sociologia Hoje* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Estas obras apresentam o conceito de colonialismo e aplicam o conceito a colonização portuguesa implementada no Brasil. Os três livros partem da colonização no Brasil para explicar alguns problemas sociais enfrentados ainda nos dias de hoje pelo país. Por fim, o conceito de interculturalidade é apresentado nas obras *Sociologia em Movimento* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Em ambas as obras o conceito é apresentado a partir da autora Catherine Walsh.

Deste modo, foi possível observar a partir da análise dos livros didáticos que as cinco obras de Sociologia distribuídas pelo PNLD de 2018 incorporaram as Leis 10.639/03 e 11.645/08, apresentando debates sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas. Algumas das obras apresentam a temática de forma bem tímida, como *Sociologia em movimento e Sociologia*. O *Sociologia em movimento* opta pela estratégia de desconcentrar a discussão em um capítulo específico, secundarizando a questão nas demais páginas. O livro *Sociologia*, por sua vez, utiliza a estratégia de dispersar a temática em diferentes capítulos, no intuito de articular a questão racial com diferentes abordagens, o que na prática, pode fazer com que o tema passe despercebido ao leitor.

A estratégia de dispersar o debate étnico-racial em diferentes partes do livro também é usada na obra *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, que associa as culturas afro-brasileiras e indígenas a diferentes temas no decorrer do livro, principalmente a partir de textos complementares em diferentes capítulos. Esta dinâmica quando executada com o suporte necessário, como é o caso da obra em questão, se mostra como uma possibilidade de trabalhar o debate étnico-racial de forma interseccional.

A obra *Sociologia para Jovens do Século XXI*, apresenta capítulos específicos para trabalhar as temáticas negra e indígena, assim como também relaciona estas temáticas com outros assuntos abordados na obra. Apresentando, assim, vastas possibilidades de se trabalhar e discutir as relações étnico-raciais.

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo analisar como os livros didáticos distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático, do ano de 2018, na área de Sociologia, podem ser considerados uma ferramenta que auxilie a romper com o pensamento colonial, tendo como base as leis 10.639/03 e 11.645/08. A partir da metodologia de análise documental, foi analisado como as temáticas étnico-raciais e culturais vigentes nas leis citadas se fazem presentes nesses manuais didáticos. O livro didático é entendido neste trabalho como um condutor de valores e ideais e como uma mercadoria que visa alcançar o mercado escolar. Deste modo, o livro didático é uma importante ferramenta de intervenção utilizada na disputa de projetos de educação. Os materiais didáticos são fundamentais para a implementação de uma educação intercultural, devendo ser construído de forma que possibilite olhares e abordagens que não sejam somente aquelas impostas pelo legado colonial.

Um projeto de educação intercultural só é possível quando o reconhecimento e a valorização da diversidade são promovidos no processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, essa proposta de educação tem a possibilidade de se concretizar através das leis 10.639/03 e 11.645/08, que propõe justamente o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Escola Básica. A implementação dessas leis abrange a reformulação curricular, a produção de materiais didáticos e a formação de professores, assim buscando romper com a perpetuação dos efeitos do racismo nas escolas. A entrada da temática indígena e afro-brasileira nos currículos é um importante passo para que esses grupos possam se reconhecer na cultura nacional e expressar suas visões de mundo. As leis 10.639/03 e 11.645/08 fazem parte da complexa relação entre sistemas educacionais e contexto político social, implementando nos currículos e materiais didáticos a inclusão de práticas, saberes, narrativas e histórias silenciadas desde o processo de colonização.

A escolha de analisar os livros aprovados pelo PNLD se deu pelo fato deste programa ser o responsável por distribuir materiais didáticos para escolas públicas de todo o Brasil, o que proporciona um amplo panorama em relação a como as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 chegam aos estudantes brasileiros. Através dos dados obtidos com a pesquisa foi possível concluir que os livros didáticos de sociologia aprovados e distribuídos pelo PNLD de 2018 podem contribuir de forma positiva na descolonização do ensino. Entretanto, deve-se

chamar atenção para a dificuldade das coleções em questão ao debater sobre a temática indígena e também no que diz respeito ao desafio de trabalhar as temáticas étnico-raciais a partir de uma perspectiva interseccional, pensando as populações negra e indígenas a partir de diferentes abordagens, que não estejam somente associadas a discriminação, desigualdade social e ao colonialismo. Outras deficiências a serem observadas nas obras é a baixa presença de autores/as indígenas e autoras negras enquanto referências e ausência de conteúdos que abordem o histórico dos negros e indígenas no âmbito dos movimentos sociais.

A escassez de autores negros e principalmente indígenas nas obras analisadas mostra a dificuldade que a escola tem em dialogar com a história e a identidade destas parcelas da população brasileira ainda existente ainda nos dias de hoje. A ausência de narrativas negras e indígenas nos mostra como a colonialidade do saber ainda é uma realidade nos livros didáticos. Mesmo após quase duas décadas da implementação da lei 10.639/03 e quase doze anos após a implementação da lei 11.645/08 os negros e indígenas ainda encontram dificuldades para narrarem suas próprias trajetórias.

As mobilizações dos movimentos negro e indígena também são uma importante forma de resgatar a história desses grupos. A pouca profundidade com que estes movimentos sociais são apresentados nas obras analisadas mostra como a trajetória dessas personagens e líderes negros e indígenas são ignoradas, o que mostra como esses grupos são invisibilizados enquanto atores políticos. Os materiais didáticos devem, antes de tudo, ser elaborados de modo que façam sentido no contexto, em que serão trabalhados, de modo a atender demandas e necessidades de grupos que são heterogêneos.

Combater o racismo e repensar as relações étnico-raciais não deve ser uma tarefa exclusiva da escola. Todavia, os currículos e materiais didáticos são permeados por toda uma dinâmica social de discriminações, desigualdades e racismo. Para além disso, os livros didáticos também são elaborados através de representações e significados que estão inseridos em uma esfera de relações de poder e por conta disso não devem ser vistos como uma fonte que transmite o conhecimento de uma forma passiva.

Por último, destaco que o PNLD analisado neste trabalho foi o último antes das alterações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O PNLD que entrou em vigência em 2021 apresenta algumas mudanças no formato dos materiais ofertados em relação aos anos anteriores, principalmente no que diz respeito à organização dos livros de acordo com

as novas áreas temáticas. Tais mudanças estão associadas à proposta da BNCC para o Ensino Médio, que organiza as antigas matérias escolares em quatro áreas de conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. As políticas públicas e os projetos de leis voltados para educação são ações que dizem muito sobre qual o tipo de sociedade almeja-se para o futuro do país. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, mais do que nunca é necessário que estejamos atentos aos reflexos que uma política curricular pode causar em uma sociedade, principalmente pelo fato de as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 ainda não estarem completamente enraizadas na cultura escolar, na educação superior e nem no processo de formação docente.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Silvia Maria de, BRIDI, Maria Aparecida, MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2016.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados**. In: Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n.11, p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BANIWA, Gersem Luciano José dos Santos. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo**. Tellus: Escritos Indígenas, Campo Grande, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007. Disponível em: <Disponível em: <http://tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/136/140> >. Acesso em: 03 dez. 2021.

» <http://tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/136/140>

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, Brasília**, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan/abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/issue/view/467>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Col. Docência em Formação. Ensino Fundamental. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. BRASIL.

BOMÉNY, Maria Helena Bousque. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J.B.A, et al. **A política do livro didático**. São Paulo, Summus, 1984.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: Ago 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-sEducacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: Ago de 2021.

_____. Fundação Brasileira Para o Desenvolvimento do Ensino da Ciência. **Programa nacional do livro didático**. Brasília, 1976.

_____. **Guia Digital do PNLD 2018**. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>> . Acesso em: Nov. 2021.

_____. **Lei 10.639/03**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: Ago 2021.

_____. **Lei 11.145/08**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacao-original-96087-pl.html>>. Acesso em: Ago 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: Ago 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: Ago 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política do livro didático.** Brasília, 1985.

_____. **Recenseamento Geral do Brazil 1872.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf>. Acesso em: Ago 2021.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOMENY, Helena et al. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia.** 3ª ed. São Paulo: Ed. Do Brasil, 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2010.

CASSIANO, Célia Cristina de F. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares.** História. v. 23 n. 1-2, p.33-48, Franca, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742004000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: Out. 2021.

_____. **Materiais Didáticos e Ensino na Escola Básica: Impactos no Currículo e na Produção Editorial Brasileira.** In: Remate de Males. Campinas-SP, (34.2): pp. 375-396, Jul./Dez. 2014.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, A., & Hébrard, J. (1995). **Discursos sobre a leitura: 1880-1980.** São Paulo, SP: Ática.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. 1998. **Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica.** PÉREZ SILLER, J. y RADKAU GARCÍA, V. (coords.): Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia. México, Instituto de Ciencias Sociales y

Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut. pp. 169-180.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros, IN: ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: SECAD, 2005.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação** . 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, Lucimar R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leiseducacionais – da LDB de 1961 à Lei. 10.639, de 2003, IN: ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: SECAD, 2005.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

_____. 1942 – **El encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural, 1994.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FRAGA, Jaine Teixeira da. “**A partir delas e com elas**”: Perspectivas indígenas Paiter Surui e Karo Arara sobre a Lei 11.645/2008, História e culturas indígenas na escola do “branco” na Amazônia. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Urupá, Ji-Paraná, 2008.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987.

FURTADO, Andrea Garcia e GAGNO, Roberta Scrocaro. **Políticas do Livro Didático e o Mercado Editorial**. IX Encontro Nacional de Educação. Paraná: 2009

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, [s.l.], v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>> . Acesso em 13 ago 2021.

_____. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Aracy Lopes da Silva. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 17-20, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/2036> Acesso em: 20 dez. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 341-356.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*** * Versão modificada do artigo "The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century", publicado no *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. XI, issue 1, 2013, p. 73-90. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão: Joaze Bernardino-Costa. *Sociedade e Estado* [online]. 2016, v. 31, n. 1 [Acessado 12 Janeiro 2022], pp. 25-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>> . ISSN 0102-6992. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. **Nação e Civilização nostrópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, no1, v. 1, p. 3-27, 1988.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático**. *Educ.Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp.159-170. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>.

KYMLICKA, Will. **Direitos Humanos e Justiça Etnocultural**. *Meritum* – Belo Horizonte – v. 6 – n. 2 – p. 13-55 – jul./dez. 2011.

MACHADO, Igor J. R., AMORIM, Henrique, BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2016.

MALDONALDO-TORRES, Nelson . Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Institutoensar; 2007.

MELO, Milena Petters. **Constitucionalismo, Pluralismo e Transição Democrática na América Latina**. *Revista da Anistia*. Brasília, 2010

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

MEUCCI, Simone. Os Livros Didáticos da Perspectiva da Sociologia do Conhecimento: Uma proposição teórico-metodológica. In: **Revista Brasileira de História da Educação** (v . 2 0 , 2 0 2 0) Dossiê.

_____. (2015) **Sociologia na educação básica no Brasil:** um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, 51(3), 251-260. Recuperado de: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02/5044.

MIGLIEVICH, Adelia Ribeiro. Linhagens pós-coloniais e a possibilidade de ampliação do conhecimento: um debate epistemológico. In: BAUGARTEN, Maíra. **Sociedade, Conhecimentos e Colonialidade:** Olhares sobre a América Latina. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p.667-707. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577896/mod_resource/content/1/MIGNOLO%20-%202004%20-%20Os%20esplendores%20e%20as%20mis%C3%A9rias%20da%20ci%C3%Aancia.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

_____. **A colonialidade de cabo a rabo:** o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 - 2004

MORAES, Renata Figueiredo. **A Escravidão e seus Locais de Memória** - Rio de Janeiro e suas maravilhas. Bahia: Revista Odeere, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático:** alguns temas de pesquisa. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 2009, 102 p.

_____. **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra do Brasil:** Um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para Jovens do Século XXI.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio, 2016.

Puelles-Benítez, M. (2013). **Los manuales escolares:** un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, 19(0), 5-11. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10789>.

PINHO, O.S.A. O sol da liberdade - Movimento Negro e a crítica das representações raciais. ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (on-line), 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em Movimento**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático**. Salvador: UFBA, 2001.

_____. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED; CEAO, 1995.

TUXÁ, Rosilene Cruz Araújo. Gerenciamento da Educação Escolar Indígena, Poder Público e a Relação Com o Movimento Indígena: Experiência e Reflexão in: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 51-60, jan./jun. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

_____. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005. Mimeografado.

_____. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.