



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

KAYLLANE MARIA OLIVEIRA DA SILVA

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA: ANÁLISE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS AO ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

RECIFE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

KAYLLANE MARIA OLIVEIRA DA SILVA

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA: ANÁLISE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS AO ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Geografia da Universidade
Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas, como requisito para a
obtenção do título de licenciatura em
Geografia.

Orientador(a): Prof. Dr. Fredson Pereira
da Silva

RECIFE
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Kayllane Maria Oliveira da .

A representação da população negra nos livros didáticos de geografia: análise em materiais didáticos destinados ao ensino fundamental - anos finais / Kayllane Maria Oliveira da Silva. - Recife, 2025.

p. 114 : il., tab.

Orientador(a): Fredson Pereira da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Livro didático. 2. Lei 10.639/2003. 3. Educação antirracista. I. Silva, Fredson Pereira da. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

KAYLLANE MARIA OLIVEIRA DA SILVA

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA: ANÁLISE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS AO ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Geografia da Universidade
Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas, como requisito para a
obtenção do título de licenciatura em
Geografia.

Aprovado em: 13/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FREDSON PEREIRA DA SILVA**
Data: 14/10/2025 17:32:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr. Fredson Pereira da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Ana Caroline Damasceno Souza de Sá (Examinador Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Antônio Marcos dos Santos (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Dedico esse trabalho à minha mãe e à minha avó, que sempre me deram um privilégio que, por muitas vezes, as mesmas não tiveram: o privilégio de poder escolher.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Katiane Maria, que junto com meus avós, me faz amada, protegida e não me deixa esquecer que o mundo é grande e cheio de possibilidades pra mim.

À minha avó, Kátia Maria, minha maior referência de força e sabedoria, para quem eu sempre olho quando penso em quem eu quero ser.

Ao meu avô, Wellington Santana - ou como gostava de ser chamado, Leto Melodia -, que durante toda a sua vida me amou e me cuidou, e quando precisou descansar, me deixou boas lembranças e muitos ensinamentos.

Aos meus irmãos, Kayo Leto e Kayke Leto, que são as respostas das minhas orações e a maior felicidade de minha vida.

Aos meus amigos, Ana Beatriz, Juliana Falcão, Abelly Vitoria, Tiago Henrique, Bruno Vinícius e Danilo Carvalhal, pelos muitos momentos compartilhados e apoio constante durante a graduação.

À todas as minhas tias, tios e primos, que torcem incessantemente por mim e se alegram por minhas conquistas.

Ao meu companheiro de vida, Roberto Silva, que não me deixa esquecer de minha força, me acolhe nas fraquezas e me deixa segura por saber que sou amada.

Ao Professor Dr. Fredson Pereira da Silva, por partilhar seus conhecimentos e pela disponibilidade em me orientar durante a construção desse trabalho.

A todos, muito obrigada!

“Eu fico muito doída de ver que a gente normalizou um sistema de ensino para nossos filhos, que apaga a luz das crianças”.

Ivana Jauregui

RESUMO

A partir de uma perspectiva que entende o processo de conhecer o mundo, explorar narrativas e se situar politicamente na (re)produção do mundo, como um processo individual, defende-se que educar para as relações étnico-raciais é romper com hierarquias sociais que moldam o olhar do indivíduo sobre si e sobre o mundo. No Brasil, a sociedade composta por grupos étnicos diversos, convive e perpetua historicamente a exclusão de algumas populações, como por exemplo, a exclusão da população negra em muitos espaços, sendo os espaços institucionais um exemplo desses. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar o destaque e a posição social em que a população negra é representada imagetivamente em livros didáticos de Geografia de quatro coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024. Esse trabalho adota uma abordagem qualitativa, sendo realizada em duas fases: inicialmente, realização de uma pesquisa documental, e em segundo momento, a análise dos livros didáticos. No processo de análise dos livros didáticos ficaram evidentes, ao menos cinco avanços legais - a exemplo: as reformulações do PNLD e a referência à Lei nº 10.639/2003 entre as estratégias para alcançar as metas do Plano Nacional da Educação (PNE) - e inúmeras carências na efetivação - como a resistência das secretarias de educação e das instituições escolares (públicas e particulares) em se comprometerem com a inclusão dos temas correlatos em suas agendas educacionais -, expressas na manutenção de estereótipos, que nos livros didáticos de Geografia podem estar presentes em todos os temas, como nos debates sobre lugar, paisagem e espaço geográfico; sobre territórios e nações mundiais; ou até mesmo sobre globalização, e assim, se cristalizam no imaginário social. Assim, essa análise contribui para apontar pontos a serem aprimorados, visando o combate às práticas racistas e a criação de contextos educacionais favoráveis a formação da identidade de alunos negros.

Palavras-chave: livro didático; Lei 10.639/2003; educação antirracista

ABSTRACT

Based on a perspective that understands the process of knowing the world, exploring narratives, and politically positioning oneself in the (re)production of the world as an individual process, it is argued that educating for ethnic-racial relations means breaking with social hierarchies that shape an individual's view of themselves and the world. In Brazil, a society composed of diverse ethnic groups, the historical exclusion of certain populations, such as the Black population, is perpetuated in many spaces, with institutional spaces being a prime example. In this context, the present work aims to analyze the prominence and social position in which the Black population is represented visually in Geography textbooks from four collections approved by the 2024 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). This study adopts a qualitative approach and is conducted in two phases: initially, a documentary research is performed, followed by the analysis of the textbooks. The textbook analysis revealed at least five legal advancements—for example, the reformulation of the PNLD and the reference to Brazilian Law N° 10.639/2003 among the strategies to achieve the goals of the Plano Nacional da Educação (PNE)—and countless shortcomings in their implementation, such as the resistance of education secretariats and school institutions (public and private) to commit to including related topics in their educational agendas. These shortcomings are expressed in the perpetuation of stereotypes, which, in Geography textbooks, can be present in all themes, such as debates on place, landscape, and geographical space; on territories and world nations; or even on globalization, thus becoming crystallized in the social imaginary. Therefore, this analysis contributes to identifying areas for improvement, with the goal of combating racist practices and creating educational contexts that are favorable to the identity formation of Black students.

Keywords: textbook; Brazilian Law 10.639/2003; antiracist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do livro Corografia Brazilica.....	32
Figura 2 - Capa do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	69
Figura 3 - Fotografia do capítulo Espaço geográfico, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	71
Figura 4 - Fotografia do capítulo Lugar e paisagem, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	72
Figura 5 - Fotografia do capítulo Espaço Geográfico, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	72
Figura 6 - Fotografia da unidade O planeta em que vivemos, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	73
Figura 7 - Fotografia da seção Interagindo e convivendo, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	74
Figura 8 - Fotografia do tópico Crescimento urbano e problemas sociais, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	74
Figura 9 - Fotografia do capítulo Tratados climáticos internacionais, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	75
Figura 10 - Capa do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	76
Figura 11 - Fotografia do capítulo A população no território brasileiro, do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	79
Figura 12 - Ilustração do capítulo Aspectos naturais da região Centro-oeste, do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	80
Figura 13 - Fotografia do capítulo A população no território brasileiro, do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	80
Figura 14 - Fotografia do tópico A diversidade cultural do povo brasileiro, do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	81
Figura 15 - Capa do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)	82
Figura 16 - Trecho do capítulo Territórios e nações do mundo, do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri).....	86
Figura 17 - Fotografia do tópico A fome na África, do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri).....	87
Figura 18 - Imagem produzida por Benedito Calixto de Jesus e apresentada no tópico A economia agrária da América Latina, do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri).....	88
Figura 19 - Capa do livro didático Espaço & Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022).....	89
Figura 20 - Fotografia do capítulo Globalização e Cultura do livro didático Espaço e Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022).....	92
Figura 21 - Fotografia do capítulo Espaço econômico europeu, do livro didático Espaço e Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022).....	94
Figura 22 - Obra presente no capítulo Inovações técnicas e transformações espaciais, do livro didático Espaço e Interação - 9º ano (Moraes; Pinesso; Rama,	

2022).....	95
------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição da equipe avaliativa para o componente curricular Geografia no PNLD 2024.....	49
Tabela 2 - Análise quantitativa de imagens por categoria do livro didático Teláris Essencial - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	53
Tabela 3 - Distribuição de figuras com personagens negros por unidade do livro didático Teláris Essencial - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	53
Tabela 4 - Análise quantitativa de imagens por categoria do livro didático SuperAÇÃO - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	60
Tabela 5 - Distribuição de figuras com personagens negros por unidade do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	61
Tabela 6 - Análise quantitativa de imagens por categoria do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri).....	66
Tabela 7 - Distribuição de figuras com personagens negros por capítulo do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri).....	66
Tabela 8 - Análise quantitativa de imagens por categoria no livro Espaço & Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022).....	73
Tabela 9 - Distribuição de figuras com personagens negros por unidade no livro didático Espaço & Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022).....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livros didáticos analisados.....	19
Quadro 2 - Critérios comuns para a avaliação pedagógica do PNLD 2024 - Obras Didáticas.....	64
Quadro 3 - Citações explícitas as questões étnico-raciais, para as séries do Ensino Fundamental - Anos Finais, na Base Nacional Comum Curricular.....	66
Quadro 4 - Descrição da representação de pessoas negras em imagens no livro didático Teláris Essencial - 6º ano (Branco, Prado e Campos).....	70
Quadro 5 - Descrição da representação de pessoas negras em imagens no livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia).....	78
Quadro 6 - Descrição da representação de pessoas negras em imagens do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri).....	83
Quadro 7 - Representação da pessoa negra no livro didático Espaço e Interação (Moraes, Pinesso e Rama, 2022).....	91

LISTA DE ABREVIACÕES

Art - Artigo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCJ - Comissão de Constituição e Justiça

CE - Comissão de Educação

CELD - Comissões Estaduais do Livro Didático

CF - Constituição Federal

CGMD - Coordenação-Geral de Materiais Didáticos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

CONAE - Conferência Nacional pela Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL - Instituto Nacional do Livro

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

PET - Programa Educação para Todos

PL - Projeto de Lei

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNE - Plano Nacional da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático

PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PSEC - Planos Setoriais de Educação e Cultura

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SNEL - Sindicato Nacional de Editores de Livros

TEN - Teatro Experimental do Negro

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. OBJETIVOS	3
2.1 Objetivo Geral	3
2.2 Objetivos Específicos	3
3. METODOLOGIA	4
4. O QUE É LIVRO DIDÁTICO?	5
5. HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO: DO SURGIMENTO NA EUROPA AO FINANCIAMENTO ESTATAL NO BRASIL	11
5.1 História do livro didático de Geografia no Brasil	16
5.2 O Programa Nacional do Livro Didático	18
6. A EDUCAÇÃO BÁSICA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	23
7. AS RAÍZES DA LEI Nº10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO	34
8. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O RACISMO NA EDUCAÇÃO	38
9. AVALIAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DESTINADOS AO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	47
9.1 Apontamentos sobre o PNLD 2024	47
9.2 Apontamentos sobre as questões étnico-raciais na BNCC, para o Ensino Fundamental - Anos Finais	49
9.3 Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos)	51
9.4 SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)	59
9.5 Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)	65
9.6 Espaço & Interação Geografia - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama)	71
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia é um instrumento fundamental para a construção do posicionamento do sujeito no espaço geográfico. A partir de uma perspectiva que entende o processo de conhecer o mundo, explorar narrativas e se situar politicamente na (re)produção do mundo, como um processo individual, defende-se que educar para as relações étnico-raciais é romper com hierarquias sociais que moldam a o olhar do indivíduo sobre si e sobre o mundo.

No Brasil, a sociedade composta por grupos étnicos diversos, convive e perpetua historicamente a exclusão de algumas populações, como por exemplo, a exclusão da população negra em muitos espaços, sendo os espaços institucionais um exemplo desses.

As práticas de discriminação étnico-racial na educação formal brasileira é impregnada de forma tão sutil que não se dá unicamente na forma explícita das relações interpessoais, mas sobretudo no forte racismo normalizado e repassado através dos materiais pedagógicos. Sabe-se também que a utilização de um livro didático não deve ser feita de forma aleatória, mas que comumente só são utilizados como critérios para não utilização os critérios de: erros conceituais, ausência de informação e preconceito explícito ou induzido; para Schaffer (1999, p.133), “o uso do livro didático está associado a uma função social e pedagógica relevante: a construção do conhecimento através do trabalho com o texto impresso, o que permite a ampliação deste universo de conhecimento”.

Nas salas de aula, mesmo diante da variedade de instrumentos didático-pedagógicos à disposição do professor, o livro didático ainda é o instrumento mais comum e primordial, principalmente em escolas públicas. Considerando a importância desse instrumento, no Brasil, foram criadas políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD), que regula a qualidade das publicações e faz a distribuição das obras.

No âmbito das políticas públicas, um marco legal notório é a Lei nº10.639/03 (Brasil, 2003), aprovada após quatro anos de negociação e reinvidincação do Movimento Negro. A partir dela inclui-se obrigatoriamente no currículo do ensino básico o tema *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que proporcionou a possibilidade de novas abordagens em materiais didáticos.

A análise da representatividade negra nos livros didáticos que ganham as páginas do *Guia* do PNLD é necessária para destacarmos o quanto os critérios estabelecidos nos editais dos livros didáticos, conforme definidos pelo Ministério da Educação (MEC), conseguem garantir a presença da diversidade étnico-racial brasileira nos materiais didáticos e a efetividade da Lei nº10.639/03.

O interesse em estudar o tema surge pelo fato de que ao longo dos anos de graduação, não tive muito contato com o recorte racial no âmbito educacional, e mesmo com o interesse latente, talvez até pelo cansaço que a violência racial nos causa, me afastei do tema. Apesar de ter a sorte de nascer em uma família que me instruiu desde muito nova para enfrentar o racismo, como tantas outras, não foi fácil crescer sendo uma mulher negra. Para mim, nada é mais tão significativo do que agora, nesse momento de produção de um trabalho de tamanha importância em minha trajetória, contribuir no enfrentamento de uma violência que foi tão presente em minha vida.

Em vista disso, nesse trabalho analiso as imagens da população negra presentes em livros didáticos de Geografia. Os livros selecionados pertencem a quatro coleções de livros didáticos aprovados no PNLD 2024, pertencentes a editoras diferentes, sendo elas: Teláris Essencial, SuperAÇÃO, Jovem Sapiens e Espaço & Interação.

O trabalho está dividido em 10 capítulos. Inicialmente discutiremos *O que é o livro didático?*, onde serão apresentadas as concepções de diversos autores acerca da definição do livro didático.

No capítulo intitulado *História do livro didático: do surgimento na Europa ao financiamento estatal*, é traçado um panorama histórico do surgimento do livro didático, dos caminhos percorridos pelo livro didático de Geografia no Brasil e da criação do PNLD.

O capítulo intitulado *A educação básica e a questão étnico-racial na legislação brasileira*, apresenta o histórico de formulação de políticas públicas de direitos sociais e dos marcos legais educacionais.

As raízes da Lei nº10.639/03 e sua implementação, aponta as bases no Movimento Negro e os desdobramentos para implementação da Lei.

No capítulo *Breves considerações sobre o racismo na educação*, é dialogado sobre como o racismo acontece de maneira velado no ambiente escolar e seus impactos para os alunos.

Por fim, o capítulo *Avaliação da representação da população negra em livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Fundamental - Anos Finais*, traz a apresentação dos livros, a avaliação realizada sobre eles e opiniões sobre as representações imagéticas encontradas.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Trabalhando as questões étnico-raciais na legislação brasileira e no campo educacional, a presente pesquisa tem por objetivo geral:

Analisar como a população negra é retratada imagetivamente, e a posição social que lhe é atribuída, em livros didáticos de Geografia aprovados pelo PNLD 2024.

2.2 Objetivos Específicos

Para alcançar esse objetivo geral, apresentam-se como objetivos específicos:

- a. Contextualizar a trajetória política e histórica da população negra no Brasil;
- b. Entender como a legislação lida com as questões étnico-raciais e, sobretudo, os desafios e avanços proporcionados pela Lei nº10.639/03;
- c. Compreender como as imagens apresentadas nos livros didáticos de geografia validam estereótipos e interferem na construção da identidade.

3. METODOLOGIA

Esse trabalho adota uma abordagem qualitativa que é “uma abordagem fundamental na investigação científica, que se baseia na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados” (Guerra *et al.*, p.3, 2024). Para isso, a metodologia compreende duas fases: inicialmente, realização de uma pesquisa documental, e em segundo momento, a análise dos livros didáticos.

Na primeira fase, foram selecionadas produções acadêmicas e documentos oficiais, a serem estudados, objetivando compreender fenômenos e a legislação. Nessa fase, também foram consultadas outras avaliações de livros didáticos, para entender as opiniões e os pontos destacados por outros autores.

Na segunda fase, o edital e *Guia* do PNLD 2024 foram consultados, para entender as especificidades dessa edição do programa. Os livros didáticos para avaliação foram selecionados de forma aleatória (ver Quadro 1), tendo como regra a não seleção de dois livros de uma mesma editora, essas obras selecionadas passaram por uma inspeção das ilustrações, para contabilizar as figuras, conforme algumas categorias; e por fim, as figuras com personagens negros foram analisadas.

Quadro 1 - Livros didáticos analisados

Título da obra	Autores	Editora	Série a qual se destina
Teláris Essencial	Anselmo Branco, Bruno Prado e Eduardo Campos	Ática	6° ano
SuperAÇÃO Geografia	Rogério Martinez e Wanessa Garcia	Moderna	7° ano
Jovem Sapiens	Bruna Migotto Barbieri Estruzani	Scipione	8° ano
Espaço & Interação	Marcelo Moraes, Denise Pinesso e Angela Rama	FTD	9° ano

Fonte: A autora

Os resultados obtidos foram sistematizados, sendo os quantitativos agrupados em tabelas, evidenciando a quantidade de figuras por categorias e aparição de figuras com personagens negros por unidade ou capítulo dos livros;

enquanto os qualitativos são cotextualizados e problematizados, a fim de enriquecer o debate acerca da temática.

4. O QUE É LIVRO DIDÁTICO?

O trabalho escolar no objetivo de transformação da realidade incorpora diferentes elementos, como: a estrutura física e os recursos da escola, o currículo, a comunidade escolar, a estrutura de trabalho, os parâmetros legais para o setor, a sala de aula, os conhecimentos, a experiência e o comprometimento dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o contexto sociocultural dos estudantes, e entre tantas outras coisas, o livro didático. O entendimento da associação destes elementos e do papel do livro didático em determinado cenário se torna ainda mais significativo em países em desenvolvimento, assim como o Brasil, conforme pontuado por Ximenes (2014).

No modelo educacional brasileiro, o livro didático cumpre um papel conjuntural e estrutural. Conjunturalmente na medida em que está presente em sala de aula possibilitando o suscitamento de ideias de caráter transversal, portanto, materializando a sua característica de direito do estudante da educação básica. E estruturalmente por auxiliar na implementação das políticas de educação, portanto, se caracterizando como um dever do Estado.

O impulso de compendiar conhecimentos sobre o livro didático neste trabalho iniciou-se no estudo da tese de Circe Bittencourt (1993), publicada tardiamente em formato de livro (2008), a respeito de livro didático; e se estendeu sobre a vasta produção de pesquisas brasileiras e internacionais acerca de um conjunto de temas e abordagens que concernem sobre o material didático. O debruçamento sobre as produções que indagam minuciosamente material didático denota um quantitativo de pesquisas com cifra na casa dos milhares e, junto a isso, a aura polissêmica que cinge o livro didático, expressa na dificuldade de ter uma definição pronta, apesar da vastidão dos estudos.

Vejamos mais alguns pesquisadores, suas análises e elucidações sobre alguns pontos acerca do livro didático.

Kanashiro (2008, p.1) ao abordar sobre a dificuldade de ter uma definição pronta para livro didático destaca que

É difícil definir o livro didático, e pensá-lo implica considerar sua função escolar e também a interferência de várias pessoas em sua produção, circulação e consumo. Significa refletir sobre a contradição entre a finalidade educativa, de um lado, e a lucrativa, de outro; colocar em choque os interesses elevados, ligados ao conhecimento

e à formação do ser humano, e os políticos econômicos, ligados à instrumentalização como política educacional e à indústria cultural.

Conforme Bittencourt (2003), o livro didático é um objeto cultural contraditório, originador de debates escolares, acadêmicos, editoriais e políticos; mesmo que seja habitualmente um instrumento fundamental no processo de escolarização. Assim como outros autores, Bittencourt alerta que as discussões vinculadas ao livro didático tornam-se ainda mais acaloradas quando colocada em questão a importância econômica da indústria didática editorial e o papel do Estado no controle e consumo dessa produção.

Bittencourt (2003, p.1) ao abordar sobre como as pesquisas sobre livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade, alerta que apesar da existência de familiaridade entre sujeito e objeto, sua definição é praticamente impossível.

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.

Fernandes (2002 *apud* Fernandes, 2004) em sua abordagem, arrisca definir que o livro didático pode ser entendido em uma perspectiva ampla, isto é, como publicações diversas, utilizadas em situações escolares variadas, por professores e alunos para muitas finalidades.

A respeito das atribuições exercidas pelo livro didático no campo de pesquisa citam-se as seguintes utilizações. Segundo Núñez *et al* (2003, p.2), “os professores(as) utilizam o livro como instrumento principal que orienta os conteúdos a ser administrado”; para Carneiro, Santos e Mól (2005, p.2), “[...] é através dele que o professor organiza, desenvolve e avalia o seu trabalho pedagógico”; de acordo com Selles e Ferreira (2004, p.3), “definiam a seleção e organização tanto dos conteúdos quanto das atividades e métodos de ensino”. Por fim, Megid Neto e Fracalanza (2006, p.2) apresentam que

Os usos que os professores alegam fazer do livro didático em suas atividades docentes foram aglutinados em três grandes grupos. Num primeiro grupo, [...] para elaborar o planejamento anual de suas aulas e para preparação das mesmas ao longo do período letivo. Num segundo grupo, comentam que o livro didático é utilizado como apoio às atividades de ensino-aprendizagem [...]. Por fim, num terceiro grupo, os professores salientam que o livro didático é utilizado como fonte bibliográfica.

Silva (2006, p.34) destaca a tradicionalidade do livro didático no exercício da docência como “um dos lugares formais do conhecimento escolar, pelo menos daquele saber julgado necessário à formação da sociedade e dos seus indivíduos”. [...] é parte da identidade profissional do professor”. Para alguns outros teóricos, como Tílio (2010), o livro didático ausenta-se da função de facilitador do ensino para, em diversas circunstâncias, regular o trabalho do professor.

O historiador, pesquisador e educador francês Alain Choppin, reconhecido como autoridade internacional da pesquisa sobre livro didático, e de forma pioneira, organizou a construção de um banco de dados com livros didáticos de todas as disciplinas escolares a partir da década de 1980. Seu empreendimento, o Banco de Dados Emmanuelle, foi seguido por diversos países. No Brasil, inspirou o projeto Livres, banco de dados de livros escolares brasileiros, desenvolvido sob responsabilidade de pesquisadores de diversas instituições. Para ele (2001, p.4), uma definição comum, mas não única é que

O livro didático é apresentado como um suporte, um repositório de conhecimentos e técnicas que, em um dado momento, uma sociedade considera apropriado que os jovens adquiram para a perpetuação de seus valores.

Alain Choppin (2001) concomitantemente com a defesa de que o livro didático é um repositório de conhecimentos oportunos a sociedade atual, na tentativa de moldar a sociedade do futuro; alega que a influência que presume-se que os livros didáticos exercem sobre os jovens, explica a existência, em muitos países, de programas oficiais e a aplicação de regulamentações específicas que asseguram ao poder político um determinado controle sobre o conteúdo ideológico, o sistema de valores e a cultura veiculados nesses livros que após sua produção material, deixam de ser apenas conceitos e se tornam um produto fabricado, e também, um influente meio de comunicação.

Pela abordagem de Apple (1995 *apud* Roza, 2015), os livros são suportes materiais elementares em contexto escolar, suporte transmissor e representantes da cultura hegemônica legitimada socialmente; projetados e escritos como resultados de atividades políticas, econômicas e culturais. Para Roza (2015, p.12), “a produção didática torna-se território de luta simbólica”.

Ainda de acordo com Circe Bittencourt (1993), o livro didático além de ser simultaneamente um repositório dos saberes considerados essenciais por uma

sociedade em determinada época, um instrumento pedagógico e o portador de um sistema de valores, é uma mercadoria. A dimensão da produção, inerente ao livro didático, traz esse ponto de vista para análise.

O livro didático é em sua essência produzido para o mercado, assim como tudo na sociedade capitalista, mas como bem afirma Munakata (2012, p.6) “em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal”. A ênfase no processo de produção busca destacar a importância de conhecer o processo, circulação e consumo do livro, e assim como sua utilização, envolve um contingente de sujeitos. Munakata (1997) destaca que

Talvez seja também interessante perceber, então, que a realização do lucro só é possível porque essas mercadorias são também cristalizações do trabalho efetivado por um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados, executando tarefas distribuídas segundo um esquema de divisão de trabalho mais ou menos pormenorizado. Nesse mundo humano, demasiadamente humano, esses trabalhadores, agentes da produção editorial, que vendem a alma para o capital, fazem-no até mesmo pensando na melhoria da qualidade de ensino, do mesmo modo que um médico assalariado, por exemplo, ao engordar o lucro do patrão, pode também procurar atender bem o paciente.

Corrêa (2000) também enfatiza a importância de considerar a produção e comercialização ao estudar o livro didático, principalmente pela complexidade que as relações entre escola e mercado ganham, a partir da incidência das normas de mercado sobre as normas educativas e sociais e, por esse objeto ir além da veiculação de valores e formação de condutas. Por ter se tornado um bem de consumo, no Brasil a produção de livros didáticos tornou-se um manancial de grandes lucros. Assim, as influências das leis de mercado, asseguradas pelas políticas do livro escolar que propicia a manutenção da conexão entre os interesses estatais e privados, levam as intencionalidades mercantilistas ao cerne das discussões sobre o livro didático.

Definir o livro didático implica ter a clareza de seu papel e de sua função escolar. Contudo, o que se observa nas linhas das discussões das pesquisas acadêmicas e no exercício da docência é que o livro didático é um recurso profusamente empregado nas atividades pedagógicas. Assim, apesar de realizar investigações variadas e apresentar o livro didático inserido em lógicas distintas, não ambiciona-se estabelecer uma definição singular para um objeto de múltiplas

facetas, estudado através do olhar primordialmente voltado para uma realidade educacional tão múltipla como a do Brasil.

A importância de estudar o livro didático se justifica inicialmente por causa do papel ímpar que desempenha como fonte de pesquisa no campo da história da educação. Ele é o instrumento que agrupa as provas das circunstâncias atravessadas pelo ensino de um lugar em determinado período. Por isso Corrêa (2000) partilhando do mesmo olhar afirma que

Trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período da sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social.

A manutenção constante da vivacidade das reflexões sobre este objeto, garante olhares a partir de novas perspectivas para questões muito ou pouco estudadas e a contínua atualização das discussões, aptas a enriquecer os conhecimentos que se formam a começar deste objeto histórico. Buscar novas narrativas sobre o livro didático é também revigorar o compromisso com o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da formação cidadã do aluno.

Em alguns países, ainda com os avanços tecnológicos que fazem o livro didático dividir espaço com outros recursos, os já citados múltiplos cotidianos educacionais, também justificam a importância do estudo sobre o material didático. Apesar das críticas tecidas ao livro didático, aos processos e indivíduos envolvidos em todas as etapas da sua vida útil, é inquestionável o seu reconhecimento como material relevante no processo de escolarização.

Em um país como o Brasil, ao colocar em pauta as condições de trabalho dos professores do ensino básico, que apesar da multiplicidade de contextos, são em sua maioria realidades exploratórias, justificam o livro didático assumir a primazia entre os recursos didáticos e ser consagrado na cultura escolar. Silva (1998, *apud* Santos e Martins, 2011) em seu texto tece declarações afirmando que o mercado editorial didático se beneficia das condições de trabalho dos professores, e também das precariedades escolares. É relevante ressaltar que os déficits da profissão originam-se na etapa de formação dos professores.

A importância atribuída ao livro didático não deve ocorrer meramente por parte do cenário político educacional brasileiro ou pelo setor industrial que o produz; é o ponto de vista acadêmico, com pesquisas de vários enfoques e linhas de análise, que oferece embasamento científico e pedagógico para avaliação, revisão e elaboração de materiais didáticos eficazes e alinhados às necessidades educacionais. É isto que reforça a relevância do presente trabalho.

5. HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO: DO SURGIMENTO NA EUROPA AO FINANCIAMENTO ESTATAL NO BRASIL

Esse produto cultural, composto, híbrido, que é codificado de maneiras múltiplas e se encontra interseção da cultura, da pedagogia, da edição e da sociedade (Stray, 1993) conforme documenta a História da Educação, está presente nas instâncias formais de ensino, em diversas sociedades, desde o surgimento dos livros no Ocidente. No universo escolar, “livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos - ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar” (Soares 1996 *apud* Silva, 2012, p.5).

A origem do livro na cultura escolar é anterior ao Renascimento e, portanto, anterior à invenção da imprensa por Johannes Gutenberg - que surgiu como possibilidade de findar o monopólio da escrita e da transmissão do conhecimento exercido pela Igreja Católica. Entretanto, é com o advento da imprensa que o livro didático passou a ser o primeiro produto produzido em série (Rodrigues, 2002; Silva, 2023).

Neste período do século XV a educação estava ligada às escolas monásticas e era exclusiva para a alfabetização da elite e membros do clero. Essa formação se caracterizava por ser dispendiosa em todos os aspectos e direcionada às necessidades ideológicas dos grupos anteriormente citados. Era uma educação que para os burgueses significava mais do que o acesso a alfabetização, era a habilitação para liderar e subordinar os demais, por intermédio da ideologia transmitida nas escolas; enquanto para o clero, a alfabetização era sobretudo uma ferramenta para a doutrinação dos demais (Steinthal, 2024).

A composição de uma retrospectiva histórica dos manuais escolares leva-nos inicialmente até ‘O ABC de Hus’, apresentado pelo pensador e reformador religioso Jan Hus, que propôs um alfabeto padrão para língua tcheca, com frases de índole religiosa, tornando evidente o interesse ideológico similar a Igreja Católica. Adiciona-se ao rol de cartilhas de alfabetização a publicação alemã, de 1525, ‘Bokeschen vor leven ond kind’ e uma obra semelhante, publicada em 1527, por Valentin Ickelsamer (Rodrigues, 2018).

Os empenhos dos reformadores protestantes, pelo que veio a se tornar, a educação moderna, fixava-se na substancial percepção da educação como base de

sustentação da Reforma Protestante. “Os reformadores brigavam não somente pela livre interpretação das palavras de Deus [...] viam a escolarização como meio de disseminar essas novas ideias” (Bairro, 2017, p.3).

O absolutismo como forma de poder não teve como foco mudanças significativas no acesso à educação para a maior parte da população, no entanto, contribuiu indiretamente para um aumento do interesse pela instrução. No século XVI, o processo de alfabetização empenhou-se em formar uma nova elite, letrando comerciantes e membros do exército. A primeira aparição de gravuras em obras didáticas é no século XVII, na obra ‘O Mundo Sensível em Gravuras’ de Comenius.

Até o começo do século XVIII todos os manuais escolares eram voltados aos ensinamentos cristãos e o ato de educar só atingia os indivíduos mais ricos da sociedade. A introdução da alfabetização como disciplina escolar só acontece após a Revolução Francesa, levando educação a pessoas sem ligação com a nobreza, mas ainda assim, detentoras de poder aquisitivo. As classes mais baixas da sociedade só passam a ter acesso à educação - de caráter assistencialista e não educacional - na efervescência da Revolução Industrial, quando o inglês Robert Owen cria um jardim de infância para os filhos dos operários das fábricas têxteis.

No que tange a Língua Portuguesa, as primeiras cartilhas estavam sob tanta influência cristã que não possuíam nem intencionalidade de utilização em escolas. Em outro momento da história de Portugal, um material de baixa qualidade, intitulado ‘Cartilhas do ABC’ era extensivamente veiculado, vendendo uma ideia enganosa de escolarização. A falta de eficácia de vários métodos de alfabetização no país, levou o poeta lírico João de Deus a escrever a ‘Cartilha Maternal’, em 1875, esta obra sobressai-se por ser o primeiro material com progresso significativo na alfabetização em Portugal. Por seus resultados foi difundido em todas as escolas do país e de suas colônias (Neves, 2023).

A utilização mais sistemática do livro didático no ensino brasileiro parte da cartilha citada anteriormente, que foi o primeiro manual de alfabetização dos brasileiros, e que era repleto de traços da elitização, desde a edição até o valor após importação. Para adquirir obras para além desta, além de possuir poder de compra e pertencer às classes economicamente privilegiadas (classe que tinha acesso a escola), os indivíduos precisavam dispor da fluência em outro idioma, visto que muitas das produções didáticas eram de origem francesa, para atender os objetivos

educacionais da elite que tinham as sociedades do continente europeu como referência de educação e cultura (Silva, 2012).

A instalação da Imprensa Régia, por D. João VI, por ocasião da transferência da Corte Portuguesa ao Brasil - alterando o status proibitório que imperava sob a publicação de livros -, não significou queda nos valores das obras comercializadas, visto que a imprensa não oferecia boas condições para produção e publicação de textos didáticos; apenas sendo utilizada para uma autopromoção das tarefas e lazeres ostentatórios da realeza (Barra, 2012). O elevado preço das cartilhas levaram a criação das denominadas 'Cartas do ABC', materiais manuscritos confeccionados pelos próprios professores (Albuquerque e Leal, 2007).

As primeiras cartilhas produzidas em território brasileiro começaram a surgir em 1880, acompanhando o movimento acerca das questões dos métodos de alfabetização. Conforme pesquisa de Scheffer (2007 *apud* Bairro, 2017), ao analisar essa parte da história do livro didático, onde nomes como Francisco Alvez da Silva Castilho, Hilário Ribeiro e Thomaz Galhardo, escreviam e lançavam obras, é possível perceber falta de preocupação com o material editado, mas zelo com o capital atingido com as vendas.

A história da educação de nosso país não é apenas marcada por desigualdades, mas também por contradições. A República brasileira pode facilmente ser ilustrada pelo discurso de combate ao analfabetismo caminhando ao lado do voto de cabresto. A educação era mais uma das utopias da modernidade.

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado Republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. [...] No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social (Mortatti, 2019, p.29)

O modelo cultural proposto pelos ideais republicanos, fascinado pelo anelo de formar cidadãos alfabetizados, impôs e atendeu modificações de uma nova ordem política e social, que em nada favoreceu as necessidades e interesses da maioria da população, que foi rejeitada e marginalizada do processo escolar por possuírem um analfabetismo ocasionado pela própria oligarquia no poder. Essa mesma república

introduziu na sociedade a ideologia que prega a esperança de ascensão social, por meio de uma escalada pessoal, no decorrer do processo educacional.

A indústria nascente, o sufrágio universal, a urbanização crescente, a necessidade de adoção de novos valores propagados pela nova classe no poder vieram demonstrar a urgência de garantir a todos o mínimo de instrução. [...] Paralelamente, a educação passa a ser vista, pelos pais, como esperança de ascensão social, poupando os filhos de um futuro de trabalhos considerados rudes e malremunerados (Barbosa, 1990, p.20).

Durante os séculos XIX e XX muitas outras obras didáticas, orientadas para a alfabetização, foram publicadas no Brasil. Concomitantemente a essas publicações começaram a surgir as primeiras reformas educacionais. Essas reformas pautavam, entre diversos temas, os métodos, os conteúdos, a organização do ensino e a formação docente.

É preciso referir-se a 1929, quando houve a criação do primeiro órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que ambicionava colaborar para a legitimação do livro didático nacional, propiciando o aumento da produção.

No caso brasileiro, o que tange ao livro didático, só passa por alterações mais representativas a partir de 1930, quando se dá a criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública, comandado inicialmente por Francisco Campos, que liderou uma reforma educacional; quando “o governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida” (Silva, 2012, p.6).

A exigência política uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional (Silva, 2012, p.6).

No início dos anos 30, é elaborado e publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando romper com o modelo de ensino tradicional e a distinção de classe; em defesa da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da escola, com responsabilidade de propagação sendo do Estado.

Entretanto, apenas no último ano do Governo Provisório do presidente Getúlio Vargas, em 1934, o INL obteve suas primeiras atribuições, sendo elas:

edição de obras literárias para formação cultural da população; elaboração de uma enciclopédia e dicionário nacionais; e expansão do número de bibliotecas públicas.

Em 1937, Getúlio Vargas aplicou um Golpe de Estado e instaurou o Estado Novo. Pretendendo garantir a perpetuação deste período ditatorial é criado uma série de aparatos de censura e fiscalização político-ideológica social. No ano seguinte, em 1938, o livro didático é inserido na pauta do governo, quando o então Ministério da Educação e Cultura, neste momento chefiado por Gustavo Capanema, institui por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por subordinar as Comissões Estaduais do Livro Didático (CELD). O severo controle estatal alcançava não apenas o congresso, os partidos políticos e a imprensa, mas também, a produção e distribuição de livros didáticos, através dessa Comissão Nacional que “possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática” (Freitag et, al., 1989 *apud* Rodrigues e Freitas, 2008, p.3).

As indagações sobre a legitimidade dessa comissão, originadas em sua criação e fortalecidas ao longo do tempo, levaram o Estado a consolidação da legislação sobre as circunstâncias de produção, importação e utilização do livro didático (Brasil, 1945), por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.

Ainda na década de 40, conforme a Constituição Federal, deveria ser desenvolvida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O projeto elaborado por uma comissão presidida por Lourenço Filho foi entregue em 1948, logo sendo arquivado em 1949, pelo ministro Gustavo Capanema, por divergências políticas e ideológicas.

Na década de 60, em decorrência do golpe militar, os livros didáticos passaram a ser utilizados para difundir a ideologia e silenciava professores de todo Brasil por se caracterizar como uma diretriz a ser seguida rigidamente.

Ainda nos anos 60, os livros didáticos passam a ser escritos por professores com formação específica nas áreas das disciplinas escolares. É interessante salientar que este avanço se deu pela criação das faculdades de Filosofia e foi responsável por alterar o cenário anterior, onde os autores dos materiais didáticos, apesar de sua consagração intelectual, não possuíam formação acadêmica específica nas áreas que abrangiam as disciplinas sobre as quais escreviam.

Olavo Bilac, autor de livros de leitura, cursou Medicina e Direito (na verdade não concluiu nem um nem outro); Carlos Laet, um dos autores de antologia para o ensino de português, era engenheiro-geógrafo e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas (Soares, 1996 *apud* Rodrigues e Freitas, 2008, p.6)

Em 1966 uma iniciativa entre Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) resultou em um acordo autorizando a constituição da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), pelo Decreto nº 59.355. A comissão visava conduzir as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático. A criação do COLTED foi mais uma temática abstrusa e contestável do período ditatorial. A comissão foi criticada por diversos educadores brasileiros, sobretudo por seu caráter autoritário - característica presente em toda política centralizada e repressiva da ditadura militar -, e também pela influência estrangeira, pois os órgãos técnicos da USAID dispunham completo controle, enquanto o MEC e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) apenas executava.

O COLTED foi extinto no desenlace do convênio entre MEC e USAID, em 1971. Nessa ocasião, o INL implementou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que funcionava por meio de um sistema de coedição que integrava o INL, as Secretarias Estaduais de Educação, as editoras e às distribuidoras; formando um sistema estruturado de aquisição e distribuição de livros didáticos.

O INL foi extinto em 1976 e substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), fundado nos termos da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Ainda em 1976, especificamente em 4 de outubro de 1976, por meio do Decreto nº 77.107, o governo passou a destinar os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a aquisição dos livros. Apesar das contribuições financeiras dos estados para a obtenção dos materiais didáticos, os recursos não foram suficientes para atender os alunos do ensino fundamental em sua integralidade.

A modificação subsequente ocorreu na década de 80, quando em 1983 a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que reunia atuações de assistência estudantil que antes eram desenvolvidas por outros órgãos. O PLIDEF, associado ao FAE, repassou suas atribuições ao Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD). em 1985, após a edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985; sobre o qual irei me debruçar em tópico posterior.

5.1 História do livro didático de Geografia no Brasil

Ainda que haja uma imensidão de estudos em cima de determinados aspectos desse produto cultural que é o livro didático, os estudos sobre a história das disciplinas escolares no Brasil e as pesquisas destinadas a abordar especificamente à história da Geografia escolar no território brasileiro aparecem em quantidade menos expressiva. Comumente, no âmbito do ensino de Geografia, a disciplina escolar é contida como uma face simplificada da produção acadêmica dessa área do conhecimento.

Assim, discorrem sobre o pensamento geográfico brasileiro e incluem a produção escolar, especialmente aquela publicada entre o século XIX e início do XX, como parte da produção geográfica, abordando-a como resultado dos desdobramentos que decorrem especificamente das produções acadêmicas ocorridas fora do Brasil (Albuquerque, 2011, p.2).

O Ratio Studiorum, publicado em 1599, pela Companhia de Jesus, intuindo ser o manual educativo “oficial” dos jesuítas, pode ser considerado o primeiro marco de organização de ensino no Brasil. Entretanto, nesse documento curricular - adotado em todos os colégios jesuítas -, a Geografia não estava pautada entre as disciplinas à serem trabalhadas. Os textos de cunho geográfico eram destinados ao auxílio da alfabetização. Pela abordagem de Rocha (1996, *apud* Albuquerque, 2011), o conhecimento geográfico só é reconhecido após uma reforma nesse currículo em 1832.

A reforma pombalina de 1759, no campo educacional, envolveu a expulsão dos jesuítas, responsáveis pela educação até então, assim, separando a educação da religião, passou a responsabilidade para com a educação ao Estado e levou a educação brasileira a passar por alterações vagarosas e “vista como fracassada pelo próprio diretor-geral de estudos do Reino e Ultramar” (Saviani, 2008 *apud* Albuquerque, 2011, p.8). Por isso não se fala em produção de Geografia escolar nesse momento da história.

Se tem estabelecido que de 1830 até a década de 1910, o saber geográfico se constitui e a disciplina Geografia é instituída, seguindo intenções e objetivos que

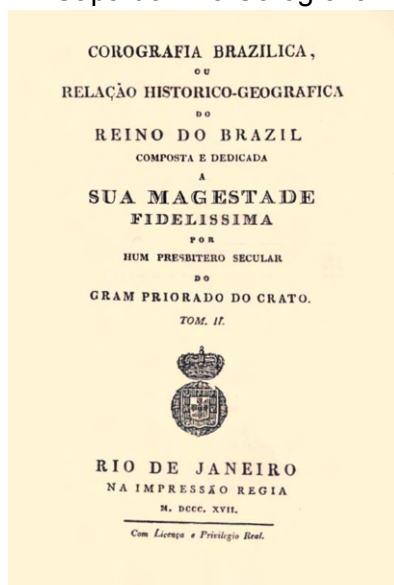
estavam de acordo com o papel que a escola desempenhava na sociedade. Em Albuquerque (2011) é indigitado que no período entre 1911 e a década de 1930, é cognoscível a incorporação de contribuições teóricos-metodológicos e temas difundidos pela Geografia moderna à produção escolar. É de referir que “esses dois momentos compõem apenas um período da delimitação mais comumente utilizado para se referir à Geografia escolar brasileira” (Albuquerque, 2011, p.3).

Efetivamente a origem da Geografia escolar brasileira ocorreu somente com as relevantes modificações na educação brasileira no século XIX, com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro. A fundação do Colégio Pedro II representou, entre tantas coisas, a constituição de um currículo padronizado para todas as disciplinas das escolas secundárias, de caráter obrigatório à todas as escolas privadas e públicas.

No que se refere ao livro didático, que é um representante legítimo das disciplinas escolares, o impresso mais antigo da Geografia escolar brasileira é “Corografia Brazilica ou Relação histórico-geográfica do Reino do Brazil” (ver Figura 1), escrito por Manoel Ayres de Cazal - padre português, naturalizado brasileiro -, publicado no ano de 1817, pela Imprensa Régia do Rio de Janeiro - e disseminado por anos. Conforme Albuquerque (2011) o livro pode ser definido como um levantamento de dados históricos e geográficos de algumas cidades e vilas das províncias. A partir da análise do livro citado, Prado Júnior (1955, p.2) conclui que na referida obra, o autor

Ignora as mais elementares noções científicas do seu tempo, à ponto de se chegar às vezes a ter a impressão, lendo sua obra, de que desconhecia a própria existência das ciências naturais, tão ligadas ao assunto de que trata. [...] É um simples colecionador e registrador de fatos.

Figura 1 - Capa do livro Corografia Brazilica



Fonte: André Koehne

Os livros didáticos de Geografia publicados posteriores a esses, contudo sendo do mesmo período, são marcados pela influência de Cazal, mesmo os desenvolvidos por autores que buscavam compor obras alternativas a essa, pois a obra era figurada como um dado oficial.

O processo de elaboração e publicação de livros com propósito didático no Brasil expandiu-se em meados das décadas de 1870 e 1880, após a intensificação das críticas às traduções aos livros didáticos que originalmente eram publicados para as escolas portuguesas e adaptados para as escolas brasileiras. Diferente dos livros estrangeiros, nas publicações didáticas brasileiras havia uma cifra superior de temáticas aplicadas ao Brasil.

Acreditamos que a ampliação do número de escolas primárias, a oficialização da disciplina Geografia pelo Colégio Pedro II e a introdução do Brasil como conteúdo de estudo de Geografia obrigaram as editoras estrangeiras a reelaborarem os materiais que comercializavam, e, com isso, uma preocupação mais sistemática com os conteúdos referentes ao Brasil. (Albuquerque, 2011, p.11)

Em relação aos métodos de ensino, julga-se que as escolhas metodológicas enfocadas nos livros didáticos eram baseadas nas práticas escolares vigentes e na visão que a sociedade da época detinha sobre qualidade de ensino. A memória se caracterizava como um recurso didático reconhecido e excessivamente difundido pelos livros, entretanto, os métodos pautados na memorização permaneceram como referencial, mas passaram a sofrer críticas sistemáticas no final do século XIX e

início do século XX, mas as mudanças nas propostas metodológicas só ocorrem efetivamente no século XXI.

No início do século XIX já se encontrava ampla diversidade de livros, compêndios e manuais escolares publicados no Brasil. No início do século XX, segundo Albuquerque (2011, p.5) “entre essas publicações se encontram tanto propostas de práticas didático-pedagógicas conservadoras, [...] quanto outras, muito inovadoras para a época”. Em 1970 os livros didáticos de todas as disciplinas passaram a ser elaborados seguindo os preceitos instituídos pelo Governo Militar - os livros didáticos partiam de uma perspectiva de composição de obediência no cidadão . Entretanto, não é possível acompanhar detalhadamente as atividades da COLTED a partir de 1970 até a sua extinção em 1971, pois a documentação localizada torna-se bastante fragmentada , devido a intervenção mais acentuada e o controle ideológico do regime militar sobre as ações do COLTED (Filgueiras, 2015, p.12).

No âmbito da formulação de materiais didáticos para Geografia, a passagem do século XIX para o século XX significa o melhoramento da qualidade da produção de mapas. Assim, diferente dos livros didáticos do início do século XIX, os livros didáticos do começo do século XX possuem uma diversidade de mapas, ilustrações e esquemas representativos. Quanto às ilustrações do livro didático, Albuquerque (2011, p.15) declara que

Gravuras, desenhos, esquemas representativos da natureza, da esfera terrestre, da rosa dos ventos e de equipamentos, mapas etc. passam a recheiar os materiais didáticos destinados ao ensino de Geografia no início do século XX. Mesmo os livros destinados ao ensino primário, que costumava ter poucas páginas e quase nenhuma iconografia, trazem agora pelo menos um mapa de cada província brasileira.

A diversificação dos títulos didáticos e o crescimento no número de publicações ocorreu nos anos de 1980; nesse período “parte do material didático produzido estava atrelada às propostas pedagógicas que foram elaboradas pela Secretaria de Educação de estados e municípios” (Albuquerque, 2011, p.6).

O aumento exponencial do número de publicações didáticas passa a ser observado a partir dos anos de 1990, quando os debates que constituem a Geografia escolar passam a ser mais diversificados.

5.2 O Programa Nacional do Livro Didático

Pouco antes do início da década de noventa, quando o PNLD assume o seu formato atual, traz consigo princípios de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública, que se configuram como modificações, até então inéditas, em relação ao programa de livro didático que vigorava antes.

A adoção do PNLD como política pública para educação é inegavelmente um passo importante. Entretanto, cabe salientar que a criação do programa, seguindo a lógica de Hofling (1993, *apud* Cassiano, 2007, p.39) se deu “como se fosse uma medida realmente inovadora, mas, na verdade, estava absorvendo outro programa de aquisição e distribuição de livro didático já existente, com nova roupagem educacional e com ampliação da estrutura organizacional e do orçamento”.

Na verdade, a produção de um novo programa para o livro didático e o consequente apagamento do já existente condizem com uma estratégia política em que o objetivo é o de agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que nesse caso, era uma ditadura. (Cassiano, 2007, p.39)

Cassiano (2007, p.39) afirma que a proposta Educação para Todos: caminho para a mudança, de 31 de maio de 1985, feita pelo então ministro do Estado na Educação, Marco Maciel, apresenta os fundamentos que alicerçaram a implementação do PNLD. Enquanto o Plano Decenal de Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, auxilia a compreender as significativas alterações estabelecidas neste programa, a partir de 1995.

É interessante destacar que o Programa Educação para Todos (PET), ao qual o PNLD esteve diretamente vinculado, era componente da política social do governo vigente, que buscava tratar as problemáticas nacionais que atravessam as camadas mais populares através de intervenções estatais no âmbito educacional. Cassiano (2007) aponta que assim como para a merenda escolar, o projeto para o livro didático era inserido no âmbito do assistencialismo.

É visível, então, que na sua implementação, o programa voltado para a distribuição do livro didático adquiria status de prioridade nacional sobretudo pela vertente do assistencialismo, vinculando-se de modo

secundário à busca da qualidade na educação (Cassiano, 2007, p.42).

No mesmo ano da criação do já citado Plano Decenal de Educação para Todos, onde o livro didático passa a ser apresentado como insumo fundamental para a educação escolarizada, a qualidade do livro didático fica sob responsabilidade do Estado. Nesta ocasião, é constituída uma comissão para análise da qualidade dos conteúdos e dos aspectos pedagógicos-metodológicos dos livros adquiridos pelo MEC.

Em 1994, foi divulgado pelo governo, por meio da imprensa, os resultados desse estudo, sendo demonstrado que o MEC vinha comprando e distribuindo, para a rede pública de ensino, livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais. (Cassiano, 2007, p.59).

Entre 1993 e 1994, os critérios para avaliação do livro didático foram definidos, e o documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” é publicado, nele estavam os resultados dessa avaliação-piloto. Por meio dos resultados desse estudo - e em meio a ampla repercussão na imprensa e a suspensão da distribuição do documento às Secretarias de Educação - iniciava-se o processo de avaliação oficial dos livros didáticos.

Assim, em 1995, houve a convocação de especialistas de vários componentes curriculares de ensino, da 1ª a 4ª séries, para preparar uma avaliação que estabelecesse efetivamente os critérios de análise e classificação dos livros apresentados pelas editoras e autores para o próximo PNLD. Dessa forma, a avaliação pedagógica sistemática de livros didáticos adquiridos por meio do PNLD foi oficialmente implementada em 1996.

Desde essa época, o resultado desse processo passou a ser condensado e divulgado por meio de exemplares denominados *Guias de Livros Didáticos*, que são distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. Desse modo, a avaliação dos livros e a distribuição desses Guias de Livros Didáticos fazem parte da operacionalização do PNLD (Cassiano, 2007, p.59).

No PNLD de 1998 foram mantidas as estratégias e critérios de avaliação; as obras excluídas e as não recomendadas na avaliação de 1996 puderam ser reescritas; e os livros de alfabetização, anteriormente ignorados, passaram a ser

incluídos no programa. Vale salientar, que no PNLD 1997 e no PNLD 1998, mesmo que os livros fossem assinalados como não recomendados, eles poderiam ser escolhidos pelos professores.

Em 1997, para o próximo PNLD, foi estabelecida a avaliação dos livros didáticos destinados às séries finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, em junho de 1997, foram reunidos coordenadores de avaliação, especialistas, representantes do governo e do setor editorial, no seminário *Critérios de Avaliação de Livros Didáticos - 5 à 8 séries*, com o objetivo de elaborar os novos critérios para avaliação dos livros didáticos destinados a essas séries.

Após a realização de três edições do programa, no ano 2000 ocorreu uma autoavaliação, a partir de discussões internas sobre critérios de avaliação; contexto educacional brasileiro; concepção de livro didático descompasso constante entre as expectativas do PNLD e as dos professores da rede de ensino; relação de dependência do setor editorial para com o PNLD; operacionalização e otimização do processo de avaliação e de escolha do livro didático pelos professores (Bezerra e Luca, 2006 *apud* Mantovani, 2009, p. 49). O resultado da avaliação do processo de avaliação se tornou público a partir da elaboração do documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, publicado pelo MEC, em 2001.

Um marco importante na história da evolução do PNLD, nos permite dar um salto no tempo e nos leva ao PNLD 2004 quando, pela primeira vez, as obras de História e Geografia são inscritas separadamente, significando um avanço no desenvolvimento curricular.

Outro salto no tempo nos leva a destacar o ano de 2012, quando o PNLD apresentou significativos avanços nos programas do livro didático na área de tecnologia, a partir da publicação de edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público de disponibilização de materiais digitais.

Em relação às outras etapas de ensino, o atendimento do Ensino Médio instituiu-se progressivamente. Já o PNLD-EJA foi lançado em 2009. Sobre a educação infantil, o PNLD 2022 foi o primeiro edital do programa a contemplar obras para escolas públicas dessa etapa de ensino.

Acerca dos critérios de avaliação dos livros didáticos no PNLD, inicialmente estabelecidos em 1995, foram se aperfeiçoando ao longo dos anos de aplicação do programa. Entretanto, Mantovani (2009, p.60) considera “que o fio condutor que deu

sentido ao conjunto inicial foi mantido”. Alguns exemplos do aperfeiçoamento dos critérios estabelecidos no momento inicial do programa são a inserção dos critérios excludentes relacionados a metodologias, incluídos para o PNLD 1999; e a inserção dos critérios classificatórios para cada uma das áreas do conhecimento.

Sobre o funcionamento do PNLD, na visão de Giorgi et. al (2014, p.8) é possível sistematizá-lo em cinco etapas. O momento inicial é quando as editoras realizam as inscrições, submetendo seus livros para análise, através do edital publicado pelo MEC. “O edital estabelece em detalhes, as regras para a inscrição do livro didático, desde as especificações técnicas, [...] até o conteúdo a ser apresentado nas coleções didáticas” (Giorgi et al, 2014, p.8).

É na segunda etapa do processo que os livros recebidos pelo MEC são avaliados tecnicamente pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo (IPT). A avaliação pedagógica é realizada nos livros selecionados pelo IPT, mas fica sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), convidar as universidades públicas para analisar os livros didáticos considerando as especificidades das diversas áreas do conhecimento.

Em uma terceira etapa a avaliação dos livros aprovados se torna pública quando o FNDE confecciona e publica, em versão digital e impressa, o “*Guia do Livro Didático*”. As escolas cadastradas no Censo Escolar recebem esse material, possibilitando que os professores e a equipe pedagógica analisem as resenhas das coleções didáticas e solicitem aquelas que atendem ao projeto político-pedagógico da instituição.

O FNDE firma o contrato com cada editora, com quantitativo baseado em projeções do número de alunos nas escolas, calculadas a partir do censo escolar mais atualizado. Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o regulamento permite que o FNDE, em respeito ao princípio da economicidade, contrate a aquisição de obras escolhidas em segunda opção. Na eventualidade de novo impasse, o Fundo pode negociar a aquisição da obra mais escolhida na região da escola (Britto, 2011 *apud* Giorgi et. al., 2014 p.9).

Giorgi (2011) aponta que apesar do histórico de aperfeiçoamento dessa política pública, a mesma não fica isenta de críticas, sobretudo devido ao desgaste que os professores sentem por recorrentemente não terem suas escolhas de obras didáticas contempladas, ocasionando um distanciamento ainda maior entre as escolas e o FNDE.

Na quarta etapa do processo, se dá a negociação do FNDE com as editoras. Após firmado o contrato, as editoras iniciam a produção dos livros didáticos, sob a supervisão dos técnicos do FNDE.

A distribuição dos livros constitui a última etapa do processo, e é realizada diretamente das editoras para as escolas, por meio de contrato estabelecido entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), sob fiscalização de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.

6. A EDUCAÇÃO BÁSICA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O conceito da educação como um interesse privado, isso é, não assegurada pelo Poder Público, apenas foi superada com a influência da Revolução Francesa no debate sobre as obrigações do Estado para com a educação. Antes da escolarização receber centralidade como principal forma de educação oferecida pelo Estado, logo depois do advento do Estado Moderno, a educação era um direito de poucos.

O reconhecimento da educação como um direito do cidadão, dentro da organização jurídica maior de um Estado Democrático de Direito, é fruto de um longo caminho percorrido, sobretudo em sociedades onde políticas educacionais eficientes não são oferecidas, em virtude do não desenvolvimento de práticas emancipatórias, como medida de manutenção do poder por aqueles que o detém e desejam conservá-lo a todo custo.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (Chauí, 1989 *apud* Cury, 2008, p.3).

Em todas as constituições brasileiras, desde o momento da Independência do Brasil, o Direito Educacional Brasileiro foi introduzido continuamente, seja com narrativas de progressos ou recuos. Nas Constituições outorgadas (a de 1824, por Dom Pedro I e a de 1937, durante o Estado Novo, por Getúlio Vargas) a educação teve um papel secundário, enquanto nas Constituições promulgadas (a de 1891, a primeira da República; a de 1934, a primeira promulgada na Era Vargas; a de 1946, primeira experiência democrática do país logo depois do autoritarismo do Estado Novo; a de 1967, durante o Regime Militar - desenvolvida em um processo de participação popular restrita, mas não classificada como outorgada, por ter sido acatada pelo Poder Legislativo; a de 1969, decretada por uma junta militar, durante o Regime Militar - ainda que oficialmente tenha sido uma Emenda Constitucional, é vista como uma constituição devido às alterações que introduziu; e a de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por consagra a democracia no Brasil), com

exceção da primeira republicana, o campo educacional conquistou lugar de destaque.

No que se refere às Constituições brasileiras, o presente trabalho se debruça sobre a Constituição de 1988, onde a educação é considerada, pelo Art. 205, um direito garantido a todos, sendo de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, no intuito de garantir o desenvolvimento do indivíduo, bem como seu preparo para cidadania e sua qualificação profissional.

A ênfase sobre a Constituição Federal de 1988 se fundamenta também pois, nesta versão do documento a questão racial obtém abordagem mais enfática. O texto constitucional repudia o racismo; constitui a prática do racismo como crime inafiançável; e estabelece o dever estatal e social no combate ao racismo (Brasil, 1988).

No que toca à criança, ao adolescente e ao jovem, a garantia de direitos por meio das políticas públicas são definidas no Art. 227 da Constituição Federal (CF). Este artigo garante a prioridade de políticas públicas direcionadas aos direitos relativos à sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade, do público infanto-juvenil. Na íntegra o *caput* do artigo citado institui que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Salientando o direito ao desenvolvimento, Veronese e Vieira (2003, p.10) definem de maneira excelente que “deve ser efetivado com a garantia principal ao acesso à educação e também, da garantia de acesso à cultura, ao lazer e à profissionalização”. Já sobre o direito à integridade, Veronese e Vieira (2003, p.10) nos lembra que a abrangência toca os aspectos físico, psicológico e moral, antes de declarar que “dar-se-á pela garantia da dignidade, da liberdade, do respeito e da convivência familiar e comunitária”.

A garantia da educação, como concretização do direito ao desenvolvimento de crianças e adolescente, está expressa de forma muito clara na Constituição (arts. 205 - 214), na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos artigos 53 a 59 da Lei nº 8.069/90

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Veronese e Vieira, 2003, p.10).

As mudanças iniciadas em 1988 transformou a constituição de ações e mecanismos eficientes na garantia do direito à educação em uma verdadeira inquietação do Poder Público. O Art. 208, §1º veio para determinar que o ensino obrigatório gratuito pode ser exigido do Estado a qualquer tempo (Brasil, 1988). O inciso I, do art. 208, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esse compromisso institucional ao estabelecer proteção judicial caso haja não oferecimento ou oferecimento irregular do ensino obrigatório.

O processo constituinte em 1988 contou com a maior participação popular na história do constitucionalismo pátrio, à cidadãos e entidades representativas foram autorizadas a criação de emendas populares, posteriormente direcionadas como propostas para a Assembleia Nacional Constituinte, liderada por Ulysses Guimarães, concomitantemente à propulsão de mais de 80 mil emendas, foram realizadas as primeiras audiências e consultas públicas no Congresso. Entre os mais de 15 milhões de brasileiros que se mobilizaram nesse momento histórico, estavam aqueles que constituíam a comunidade educacional. Perante as vistas da comunidade interessada, respondendo aos seus requisitos, a educação se fez presente nos anteprojetos de Constituição.

Um dos reflexos da movimentação da comunidade educacional é a garantia constitucional de ministração do ensino com base na gestão democrática do ensino público (art. 206, IV, CF). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), por meio do art. 14, regulamenta essa exigência ao estabelecer que as normas da gestão democrática do ensino público, definidas pela lei dos estados, municípios e do Distrito Federal, de acordo com as suas respectivas peculiaridades; a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e também, a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e nos seus equivalentes.

Ao relacionar o comprometimento com a gestão do ensino sob o viés do modelo democrático à promoção das relações étnico-raciais, evidencia-se a possibilidade de consolidação das Lei nº10.639/03 e da Lei nº11.645/08 - abordadas no capítulo seguinte -, através das competências e habilidades de ações educacionais que permitem essa dialética.

Uma análise geral, no que tange à educação, dentro do texto constitucional, torna perceptível o destaque que a escolarização tem. Em alguns dos parágrafos seguintes serão elencados alguns dos direitos previstos na legislação que concretizam o acesso à educação escolar.

A universalidade do acesso e da permanência é garantido pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, I, CF, 1988), que significa o acesso indistinto a todos. O inciso I, do Art. 3º, da CF, ainda implica que a universalidade abarque as condições para permanência na escola e para o êxito acadêmico. A legislação ainda assegura a oferta de todas as outras condições necessárias para a educação escolar, a nível de exemplo: o livro didático.

No desenvolvimento do processo educativo, o respeito mútuo é essencial. Por isso, o enunciado do Art. 227, da CF e o Art. 17, do ECA, defendem o direito do estudante em ser respeitado pelos educadores, preservando a integridade física, psíquica, moral e, também, sua identidade, valores e crenças.

Entende-se que as legislações adotada para educação se formam a partir de um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, sendo eles: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o de desenvolvimento nacional; e a promoção do bem a todos, sem discriminações de cunho étnico-racial, de gênero, etária ou qualquer outra (Art. 3º, I, CF, 1988).

Logo depois das garantias educacionais constitucionais uma das medidas tomadas para revogação definitiva da legislação do período autoritário foi a elaboração da Lei Ordinária para regulamentação da proteção à criança e ao adolescente. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, constroi práticas diferentes das presentes nos Códigos de Menores de 1927 e 1979.

O Código de Menores, revogado em 1990, tratava da assistência, proteção e vigilância àqueles que ainda não tinham atingido os 18 anos de idade, e aplicava-se, especificamente, aos menores em situação irregular. Bezerra (2006, p.17) designa que a sociedade e o Estado não figuravam os menores de 18 anos como sujeitos de direitos, entretanto, apenas como objetos de intervenção do mundo adulto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dá início não apenas a práticas diferentes, mas também, uma nova identidade social, classificando como crianças e adolescentes, aqueles que antes eram vistos apenas como menores. A proposta do

Estatuto é a priorização plena do estabelecimento de políticas públicas voltadas para proteção integral de crianças e adolescentes.

No ECA encontramos nos Art. 53 e 54, Capítulo IV, Livro I, intitulado *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, um texto muito equivalente ao estabelecido na Seção I, Capítulo III, Título VIII da Constituição Federal atual, corroborando o compromisso do Estado para com a educação.

Vista os obstáculos que historicamente transpassam o contexto educacional brasileiro, uma das medidas mais relevantes para melhoramento das concepções compositoras da estrutura escolar é prevista pelo Art. 57 do ECA que estabelece o estímulo estatal a pesquisas, experiências e novas propostas para o calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, objetivando inserir no ensino fundamental obrigatório os estudantes excluídos (Brasil, 1990).

Apesar do ECA não legislar especificamente sobre a diversidade étnico-racial e sua relação com a educação, o ECA reconhece legalmente a existência do racismo contra crianças e adolescentes negros. Isso fica notório na Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, que altera o ECA, e dentre outras normas, prevê no inciso VII, do Art. 87, a promoção de campanhas que estimulem a adoção interracial.

É interessante apresentar que as perspectivas novas trazidas pela Constituição Federal de 1988, especialmente no rol dos direitos fundamentais, a organização do Estado e a participação popular, tornou necessário a reformulação de estruturas e conceitos para atender as expectativas que chegavam com as mudanças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, (Brasil, 1996) promulgada em 20 de dezembro de 1996 - após oito anos de tramitação no Congresso Nacional -, e que tem como antecessoras a Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, é incubida da organização da educação escolar brasileira a partir da definição da política educacional constitucional a ser implantada.

O Projeto de Lei (PL) da LDBEN iniciou o processo de tramitação na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, sob a relatoria do então Deputado Jorge Hage e incluía aspectos como a abrangência da lei e descrição das despesas consideradas de responsabilidade da educação. Paralelamente à tramitação já citada, em maio de 1992, um projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro passou a tramitar no Senado.

O substitutivo da Câmara demonstrava estar ligado à democracia participativa já que seu projeto tinha origens na comunidade educacional. O projeto do Senado, por sua vez, deixava claro que o princípio da representação deveria preponderar no que se refere à criação das leis e que, portanto, não cabia à comunidade educacional elaborar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (Veronese; Vieira, 2003, p.17).

Na ocasião da aprovação do substitutivo do projeto do Dep. Jorge Hage, a relatório do projeto na Comissão de Educação (CE) do Senado coube ao então Senador Cid Sabóia. Sob responsabilidade do senador, o projeto associou a opinião da comunidade educacional, do governo e dos partidos políticos; incorporou partes do projeto do senador Darcy Ribeiro - abandonado em 1993, por questões de regimento interno -; e ainda teve maior rebuscamento em sua configuração.

Quando o substitutivo foi encaminhado, por solicitação do então senador Beni Veras, à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado, o compromisso da relatoria incidiu em Darcy Ribeiro. O parecer expedido pelo senador denunciou inconstitucionalidades no projeto; baseado nessa denúncia, Darcy Ribeiro redigiu um novo substitutivo e apresentou várias emendas para abrandar as resistências ao seu projeto, até o momento da aprovação pelo plenário do Senado, em 8 de agosto de 1996.

A Lei nº 9.394/96 é, segundo Dermeval Saviani, “minimalista”, ou seja, está centrada na concepção de Estado Mínimo. Como todas as propostas de LDB, esta também se preocupou em reduzir investimentos e despesas do Estado através de uma divisão (que é normalmente denominada de “parceira”) de representantes com a iniciativa privada e com organizações não governamentais (Veronese e Vieira, 2003, p.18).

O texto da Lei nº 9.394/96 está organizado em 92 artigos, detalhando precisamente os aspectos inerentes à educação escolar pública e privada. Dentre os temas sobre os quais dispõe estão os princípios e as finalidades da educação, a organização do sistema educacional, os níveis e as modalidades de ensino, os profissionais envolvidos no processo educacional e os recursos destinados à educação.

A redação da terceira edição da LDBEN, do mesmo modo que as edições anteriores, foi influenciada pela Constituição vigente. Assim, a preocupação constitucional com diversidade étnico-racial permeou a normativa educacional pela primeira vez no Brasil; dessa forma, prevendo a inclusão da perspectiva étnico-racial no currículo escolar, através das suas atualizações que serão apresentadas a seguir.

Cabe citar alguns determinantes positivos presentes no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sendo eles: a previsão de um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio, coexistindo com a diversificação do currículo em função das peculiaridades locais (art. 26); e a previsão da criação do Plano Nacional de Educação (art. 87, §1º).

A elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE) é historicamente relacionada com o contexto histórico social do Brasil e as “expectativas sociais sobre

as instituições escolares, assim como o inverso, as expectativas das escolas com a sociedade” (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017, p.2).

Apesar de não existir a padronização dos conteúdos e avaliações das escolas brasileiras por meio de um sistema nacional único, há no país um histórico de tentativas para viabilização de metas e objetivos educacionais comuns. Neste intuito, o surgimento do PNE se deu com o objetivo de garantir “a continuidade de políticas regulatórias orientadas para o asseguramento de grande metas e estratégias em relação à qualidade de educação, à cobertura de oferta e ampliação do direito para toda a educação básica brasileira” (Lima, 2020, p.4).

A discussão a respeito do PNE foi iniciada na Era Vargas - período em que todos os objetivos governamentais atravessavam a educação -, com Francisco Campo à frente do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, exibindo a intenção de unificar a educação. A formatação de um conjunto de metas para todo o território nacional foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação (CNE) - criado na Reforma Francisco Campos, em 1931.

Foi recorrendo a um diálogo amplo - forma singular de preparar a redação de um plano nacional de educação em um país continental e diverso como o Brasil - que duas correntes se destacaram na tentativa de atribuir seus ideais a educação, sendo elas: os pioneiros da educação (pertencentes ao movimento Escola Nova) e os representantes da igreja católica. De um lado, os representantes da escola nova traziam a proposta das escolas democráticas e incentivavam a formação humana e crítica; do outro lado, os representantes da igreja católica queriam a manutenção do ensino tradicional.

No decorrer da discussão sobre a formatação do primeiro PNE, foi promulgada a terceira constituição brasileira, em 1934, trazendo consigo referências diretas ao PNE. A alínea a, do Art. 150, da CF 34, dita que é de competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os grãos e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (Brasil, 1934). O Art. 152, da CF 34, faz estipulação direta ao PNE e sua relação com o CNE.

Compete precipuamente ao Conselho Nacional da Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (Brasil, 1934).

O direcionamento constitucional para o PNE tornou as considerações teóricas traçadas para o mesmo mais robustas, mas era inexistente uma discussão efetiva pautada na sua aplicação prática. Entretanto, a proposta de projeto final do PNE, encaminhada ao Presidente Vargas, em maio de 1937, seguiu para tramitação no Congresso Nacional, sendo debatido pela Comissão do Plano Nacional de

Educação e pela Comissão de Educação e Cultura, na Câmara dos Deputados, a partir de agosto de 1937.

Em virtude do golpe político, em 10 de novembro de 1937, iniciando a era do Estado Novo, onde houve o fechamento dos poderes representativos, o prosseguimento do projeto do PNE foi impossibilitado, bem como com o ideal de uma nova educação para o país.

A discussão sobre uma educação nacional que compartilhasse das mesmas diretrizes só foi retomada no governo de Gaspar Dutra (1946 - 1951), que não trazia como enfoque educacional a formação humana, priorizando uma educação profissionalizante. A Constituição promulgada em 1946, estabelece que é de competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, XV, d, CF 46). Entretanto, não há relatos de contribuição ao primeiro PNE no governo de Gaspar Dutra; nem no segundo governo Vargas (1951 - 1954); nem nos 15 meses em que Café Filho assumiu a presidência (agosto de 1954 - novembro de 1955), nem entre os meses de novembro de 1955 a janeiro de 1956, quando em um momento de instabilidade política a presidência ficou sob breve responsabilidade de, inicialmente, Carlos Luz e, em seguida, de Nereu Ramos; nem durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 - 1961).

As movimentações para formatação do PNE foram retomadas pelo CNE no governo de João Goulart (1961 - 1964), através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Assim, o PNE surgiu em 1962, direcionado às questões logísticas de aplicação do processo educacional, “como um conjunto de regras que visava algumas aplicações financeiras” (Vieira, Ramalho e Vieira, 2017, p.5). Mas nos anos seguintes a escassez de colaborações para formação de uma educação crítica voltou a ser uma realidade.

O golpe de 1964 trouxe consigo a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular no Brasil. O regime militar, por sua forma de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro do campo educacional em comandos (gestão) autoritários de mandamentos legais os quais, por sua vez, se baseavam mais no direito da força do que na força do direito (Cury, 2002 *apud* Silva e Lima, 2023).

Em 1964 o PNE foi alterado, passando a incentivar, por meio de normas descentralizadoras, a elaboração de Planos Estaduais de Educação, em detrimento

do plano nacional, desse modo, reduzindo a responsabilidade financeira federal para com a educação pública. A regulamentação da distribuição dos recursos federais ocorreu em 1996, com o Plano Complementar de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação. Em 1967 ainda houve a promoção de quatro Encontros Nacionais de Planejamento da Educação, onde foi debatida, mas não firmada a implementação do plano a nível nacional. Entre as décadas de 1970 e 1980 foram elaborados os Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC) - I PSEC, para o período de 1972 - 1974; II PSEC, para o período de 1975 - 1979; III PSEC, para o período de 1980 - 1985.

As alterações acerca das demandas para criação do PNE, pretendendo a centralização de metas e objetivos para a educação nacional, é retomada a partir dos princípios da LDBEN, que esclarece no inciso I, do art. 9º, o encargo da União em criar o PNE, em um sistema de cooperação entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; assim como em outros artigos da própria Lei.

O PNE, chamado “Plano Nacional de Educação - A Proposta da Sociedade Brasileira”, foi redigido com ideologia distinta a do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1º governo no período de 1995 - 1998; 2º governo no período de 1999 - 2002). Expressava os interesses políticos e educacionais de representantes de setores diversificados da sociedade, integrantes dos debates realizados no Congresso. Esse PNE é, do mesmo modo dos outros, historicamente significativo, ainda que não tenha obtido expressividade nacional igual às demais.

O PNE para o decênio 2001-2009 (PL 10.172/2001) pactua com os interesses políticos do governo de Fernando Henrique Cardoso. “A característica principal deste PNE implementado, era a aceitação das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país para continuar com seus investimentos” (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017, p.7).

Por toda a extensão dos dez anos de aplicação do PNE 2001-2009, com o governo de Luis Inácio Lula da Silva e as alterações que trouxe no contexto político, econômico e social, o CNE realizou as pesquisas para a nova edição do PNE. Porém, o PNE para o decênio 2011-2020 (PL 8.035/2010) surge com escrita mais breve, fortalecendo umas orientações já instituídas no documento precedente e apresentando estratégias e metas de modo mais direto.

O PL 8.035/2010, foi conduzido ao Congresso em dezembro de 2010 e principiou a tramitação no primeiro ano do primeiro governo Dilma Rousseff (1º governo no período de 2011 - 2014; 2º governo no período de 2015 - 2016). No decurso dos quatro anos do primeiro mandato, a tramitação do PNE lidou com “inúmeras interferências, novas consultas e contestações de constitucionalidade de seus dispositivos” (Secchi; Nunes; Chaves, 2021, p. 8). Portanto, o PNE 2011-2020 teve seu conteúdo aprovado - com adequações - e materializou-se após mais seis anos de debates populares e tramitação legislativa, sendo o PNE para o decênio 2014-2024 (PL 13.005/2014).

O PNE 2014-2024 (vigente até o ano de 2025) busca abarcar diversos aspectos da educação brasileira, em todos os níveis de ensino, se organizando em 20 metas, acompanhadas por estratégias específicas. No que se refere às questões étnicos-raciais no corpo das metas deste PNE, destaco nas seguintes linhas desse trabalho a Meta 7 e suas estratégias.

A Meta 7 objetiva o melhoramento da qualidade da educação básica, tendo as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como chave reguladora. A estratégia 7.25 cita a Lei nº 10.639/2003 entre as estratégias para alcançar a referida meta. É bastante significativo a questão racial figurar a estrutura das metas do PNE, entretanto, considerando o caráter estrutural e estruturante do racismo no Brasil e a sua contemporaneidade na sociedade brasileira, a citação isolada e unicamente relacionada a resultados satisfatórios em um indicador de qualidade educacional torna perceptível que a temática das relações étnicos-raciais ainda manifesta-se de forma velada nesse documento essencial a organização de nortes educacionais.

Ainda na Meta 7, a estratégia 7.1 prevista no PNE 2014-2024, determina que a constituição de uma base nacional comum dos currículos, assim como previa a LDBEN - promulgada dezoito anos antes. Logo, ficou acordado a entrega do texto da BNCC, depois de um processo colaborativo - envolvendo especialistas, professores, representantes das secretarias de educação, gestores e a sociedade civil - para sua concepção, em junho de 2016.

As movimentações ocorridas em prol da caracterização da BNCC perdurou cerca de cinco anos, começando em abril de 2013, com a formação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; atravessando a segunda Conferência

Nacional pela Educação (CONAE), no mesmo ano de aprovação do PNE 2014-2024; em 2015, houve o I Seminário Interinstitucional para formulação da BNCC, a formação do grupo responsável pela redação do documento e o lançamento da versão preliminar da BNCC para consulta pública. A apresentação da 2ª versão do documento da BNCC atingiu a data limite para aprovação, fixada pelo PNE, sendo essa data próxima da data dos Seminários Estaduais sobre a BNCC, entre maio e junho de 2016. A apresentação da 3ª versão da BNCC (ensino infantil e ensino médio), bem como as audiências públicas regionais (realizadas em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília) e a aprovação, votação e homologação da BNCC se deu em 2017.

A BNCC foi gestada, portanto, em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais do campo da Educação, dentre outros. Uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da Educação e da sociedade em geral (Guimarães, 2018, p.5).

Mesmo sendo a BNCC um documento de caráter normativo, do qual os currículos se utilizam para se organizar a partir das competências gerais elencadas como fundamentais aos educandos, devendo ser expressadas pelos mesmos ao fim da educação básica. Para refletir sobre esse documento é essencial compreender que, como explica Santos (2023, p.33), “as principais diretrizes do PNE conduz a espinha dorsal da BNCC”. Também é importante salientar que o contexto político conturbado em que ocorreu a implementação da BNCC desempenhou um papel de influência direta na definição dos objetivos e metas a serem definidos para a educação nacional.

No texto que a BNCC traz com relação ao ensino fundamental é indicado que as transformações que os estudantes passam nessa etapa - a mais longa - da educação básica impõe desafios à elaboração de currículos escolares. Especificamente sobre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, o texto da BNCC considera a maior complexidade dos desafios enfrentados pelos mesmos, estando em uma faixa etária de transição entre infância e adolescência, quando transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais ocorrem.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2017).

Também é posto no texto a relevância da preservação do comprometimento da instituição escolar com a formação integral das novas gerações, face aos desafios, pautando-se na contribuição ao conhecimento aprofundado; no desenvolvimento crítico dos estudantes; e no respeito à identidade dos sujeitos.

[...] e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2017).

O texto que introduz a área das ciências humanas, na etapa do ensino fundamental, disserta quanto ao papel da área na formação de indivíduos intelectualmente autônomos, mediante a promoção de procedimentos de investigação que auxiliem nas explorações sócio cognitivas, afetivas e lúdicas, colaborando para o adensamento de conhecimentos e reflexões de cunho individual e coletivo.

Entre as sete competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental, sobressaem-se no diálogo acerca do respeito às identidades distintas e a interpretação e expressão de sentimentos, crenças e dúvidas pessoais e coletivas, as competências 1 e 4.

No texto introdutório que fundamenta a proposta de Geografia para o ensino fundamental, as menções à identidade são mais breves do que no texto introdutório a área de ciências humanas, passando a impressão de fragmentação no material e falta de consistência no princípio de articulação curricular por áreas do conhecimento. Essa falha no diálogo entre texto da área de ciências humanas e de Geografia propende a reverberar na prática escolar, sobretudo na tentativa de interdisciplinaridade entre as disciplinas da área.

Segundo Santos (2023, p.36) a implementação da BNCC no ensino fundamental, centralizou a aplicação do “raciocínio geográfico” como enfoque do ensino de Geografia, recorrendo aos “princípios da ciência geográfica” para embasar sua metodologia, assim, concentrando o ensino de Geografia em um único modelo. A composição homogênea da BNCC, não apenas no que se refere à Geografia, reduz a autonomia dos professores e restringe os debates possíveis nas instituições de ensino.

Nesse documento normativo a organização curricular é composta por unidades temáticas (sendo as de Geografia para o Ensino Fundamental - Anos Finais: *o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambientes e qualidade de vida*), objetivos de conhecimento e habilidades. Guimarães (2018, p.10) afirma que a apresentação dos conteúdos acontece “desprezando a discussão dos fundamentos, do embasamento teórico-conceitual, das discussões didático-pedagógicas”.

A fundamentalidade dos conhecimentos escolares é indubitável. São esses conhecimentos os responsáveis por amplificar os horizontes de saberes dos alunos e apresentar um mundo além do já experimentado pelo aluno. No caso da BNCC, não obstante a relevância dos conteúdos selecionados, o excesso de conteúdos é constantemente pontuado. Sobre os efeitos da grande quantidade de conteúdo, de acordo Fullan e Hargreaves (2000 *apud* Guimarães, 2019, p.13) “quando grandes quantidades de conteúdos são prescritas de fora pra dentro, seja por uma comissão seja pelo ministério, os professores passam a preocupar-se com a forma de dar conta deles”.

Dentro dessa organização do documento, a evocação da identidade sócio cultural tem certa recorrência, tornando claro a preocupação em sugerir abordagens que se relacionem às diferenças étnico-raciais e étnico-culturais. Porém, de acordo com Santos (2023, p.38) a centralidade atribuída pela BNCC à um viés cognitivo de uma interdisciplinaridade orientada à lógica físico-matemática do espaço, lesa a ampliação da temática étnico-racial.

No que a BNCC apresenta para Geografia escolar no Ensino Fundamental - Anos Finais, não há menções explícitas ao tema racismo. Essa forma de fazer alusão ao tema dá espaço, na comunidade escolar, para a não cognição e não

aceitação do debate e da adição do tema (e dos temas correlatos), dentro do arcabouço conceitual da Geografia.

A BNCC configura um espaço de avanços limitados, deslegitimando, em parte, o discurso fundamental de ampliação da promoção da luta contra o racismo estabelecido pelo parecer nº 003/2004 da CNEP, que prevê o reconhecimento e a valorização igualitária das raízes africanas da nação brasileira. A implementação desse reconhecimento depende, principalmente, da ação individual de professores engajados na luta ou limitada a determinados anos do ensino fundamental, o que não o torna uma constante (Santos, 2023, p.39).

7. AS RAÍZES DA LEI Nº10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO

A privação de garantias no campo educacional para a população negra foi um processo que se estendeu por quatro séculos, desde a chegada dos povos africanos escravizados, tocando até a primeira constituição do país. Foi somente com o Decreto nº 1.331, de 17 de janeiro de 1854, que regulamentava a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte (Rio de Janeiro), que a instrução de pessoas negras passou a ser prevista legalmente - contudo, somente para os negros livres e na ocasião de disponibilidade docente.

Entender a atuação do Movimento Negro no campo da educação nos leva ao século XIX, antes mesmo das organizações e ações sociais em prol da comunidade negra ser compreendido como um movimento social. A criação da Escola de Primeiras Letras, em 1853, no Rio de Janeiro, pelo professor Pretextato dos Passos e Silva, para responder a demanda dos responsáveis por crianças negras, que enfrentavam a resistência para a formação das crianças em escolas ditas dos brancos, é um dos primeiros exemplos de reivindicação no campo da educação.

Após a abolição da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram criadas diversas organizações, por e para pessoas negras, ativos nos setores carentes da atuação do Estado. “Muitas empreenderam ações educativo-culturais em suas dependências com: aulas noturnas, bibliotecas, cursos e palestras, musicais, encenações teatrais e sessões de recitais de poesia” (Loner *apud* Sabino, Calbino e Lima, 2022, p.5).

Motivo importante na criação de escolas focadas na inclusão de crianças negras foi o advento da imprensa negra, uma movimentação social que tratava dos interesses da população negra, contendo, indubitavelmente, a precarização da escolarização. Sobre essas escolas, Domingues (2009 *apud* Sabino, Calbino; Lima, 2022, p.6) narra que “além de se fundamentarem em propostas organizacionais coletivas com direção colegiada (professores e membros das associações), não cobravam taxas dos estudantes e permitiam, inclusive, a matrícula de estudantes brancos”.

Em 1931, surgiram as primeiras organizações de cunho político partidário, que assim como todos os outros partidos políticos, foram ilegalizadas durante o regime autoritário do Estado Novo. O retorno dos movimentos negros e a insurgência de intelectuais negros, responsáveis por denunciar as desigualdades e

acrescentar as reflexões sobre o racismo no país, só ocorreu na década de 1940, com o enfraquecimento do regime instaurado por Getúlio Vargas.

O I Congresso do Negro Brasileiro, preparado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1950, foi um marco por direitos civis. Nessa ocasião, Sabino, Calbino e Lima (2022, p.6) evidenciam que as pesquisas dos intelectuais denunciavam os preconceitos e estereótipos raciais nos livros da época e reivindicavam a inclusão da História da África e dos africanos nos currículos escolares, na tentativa de combater a inferioridade da herança africana na cultura brasileira envolta por raízes eurocêntricas.

Outro marco considerável foi a atuação do Movimento Negro no processo de elaboração da LDBEN de 1961, conseguindo inserir genericamente “a discussão da raça enquanto inclusão temática nas escolas públicas” (Sabino; Calbino; Lima, 2022, p.6).

O período entre 1964 a 1978, os movimentos sociais negros defrontaram a rigidez do golpe militar com resistência. O retorno legal dos movimentos negros deu-se com a composição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Doravante buscaram capacitação docente para romper com a literatura eurocêntrica, em 1982; atuaram na elaboração da CF, em 1986; pressionaram para a promulgação da LDBEN de 1996; e entre essas atuações está a seguinte.

Outro fato que consideramos marcante no período foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. No documento entregue ao presidente da república destacavam a retificação de livros didáticos, dos programas de ensino voltados para as questões raciais, bem como o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes e universidades de ponta (Pereira et. al. *apud* Sabino; Calbino; Lima, 2022, p.8).

Sobre a força dos movimentos sociais negros contemporâneos, Hasenbalg (1984 *apud* Moura; Mota, 2016, p.3) enuncia que:

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Como todos os movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte

de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África.

Graças a essas lutas, a Lei nº 9.934/96 foi alterada em 9 de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas do país. O §1, do Art. 26-A, prevê a inclusão do estudo da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, com objetivo de resgatar as contribuições do povo negro em diversos aspectos na História do Brasil (Brasil, 2003).

Em 17 de junho de 2004, foi emitida a Resolução CNE/CP nº 1, instituindo diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ou seja, orientações para implementação da Lei nº 10.639/03, e também salientava a relevância da diversidade étnico-racial ser presente entre os temas da educação brasileira.

É preciso enfatizar que não há uma fiscalização que garanta o cumprimento da Lei. Segundo Araújo (2008 *apud* Moura; Mota, 2016), é reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os desafios para cumprimento da referida Lei, entre esses desafios, sobressai-se a resistência das secretarias de educação e das instituições escolares (públicas e particulares) em se comprometerem com a efetuação em suas agendas educacionais.

A Lei também reflete no mercado editorial, uma vez que a seleção do livro didático a ser empregado nas instituições escolares também faz parte do processo de concretização da Lei. Antes mesmo da sanção da Lei nº 10.639 a diversidade étnico-racial já era incluída dentro de algumas obras aprovadas nos editais do PNLD, com a sanção da Lei a temática conseguiu ainda mais notoriedade dentro das obras didáticas, mas ainda há muito a ser avançado.

Relativo ao ensino de Geografia, mesmo que superficialmente a Lei Federal 10.639/03 aparente ser direcionada exclusivamente ao ensino de História, a Geografia é um campo substancial para se debruçar sobre a temática étnico-racial e alcançar os objetivos postos na Lei, que vão de acordo com o propósito essencial dessa ciência, que é traçada ponderando a contribuição social de formar cidadãos.

A Geografia serve então para a construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo - e, aqui, falamos de "mundo"

como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial, etc.) é em relação à experiência. Isto torna a leitura espacial das relações raciais uma tarefa importante, pois a raça é um princípio social de classificação de indivíduos e grupos, construído artificialmente para o ordenamento de relações de hierarquias e poder. Enquanto tal, ela regula comportamentos e relações, interfere nas trajetórias de indivíduos e na inserção social de grupos, sendo então um fator crucial na constituição da nossa estrutura social e espacial (Santos, 2010, p.3).

8. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O RACISMO NA EDUCAÇÃO

A análise da instituição escolar, sobretudo a partir da década de 80, quando deixa de ser examinada unicamente nos marcos das análises macroestruturais, passa a ser pensada sob a ótica sócio cultural. A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como uma instituição lócus de transmissão de conhecimento, por meio, não somente das práticas educativas, mas também do convívio social. A análise sob esse olhar mais denso implica, assim, elencar os efeitos dos processos de educação, sociabilização e formação dos indivíduos, sob os sujeitos que constituem a trama social dessa instituição.

[...] a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macro-estruturais, englobadas, de um lado, nas teorias funcionalistas (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros), e de outro, nas “teorias da reprodução” (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros). Essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a força das macro-estruturas na determinação da instituição escolar. Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola, pelas principais estruturas de relações sociais, que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam. (Dayrell, 1996, p.1).

A escola vista do ponto de vista social revela sua relação intrínseca com a cidadania. Apesar da ambiguidade do conceito de cidadania, a ampliação dos direitos e o nascimento de uma concepção mais ampla de cidadania, agregou para manutenção da escola como espaço predisposto à formação da cidadania plena - ou seja, como defende Adela Cortina (1997 *apud* Gadotti, 2006), a cidadania que agrega dimensões complementares como cidadania política, social, econômica, cívica e intercultural.

Nesta perspectiva de análise não se pode deixar de expressar o significativo papel da escola como espaço de convívio social que se caracteriza, para a maioria dos indivíduos, como o segundo contexto de construção regular das interações e relações interpessoais; e desenvolvimento de habilidades sociais. É envolvido na trama social que se desenvolve neste espaço, confrontado pelas variáveis do contexto escolar, que os sujeitos, ao longo de toda sua trajetória educacional, avançaram no desenvolvimento de sua compreensão pessoal e a compreensão a tudo que está alheio a si mesmo.

A escola como espaço de transmissão de conhecimento de determinadas áreas, salientando-se neste trabalho, como espaço de ensino de Geografia, traz para esta tentativa de caracterização do espaço escolar, seus atravessamentos com as questões políticas e pedagógicas. No caso da Geografia escolar, no contexto político, social e econômico atual, a escola também é um espaço onde as questões político-pedagógicas conflitam com o objeto de estudo da Geografia e com o sentido social que deve ser atribuído ao conhecimento científico dessa ciência.

No sentido da função social - não apenas da Geografia, mas das instituições escolares como um todo -, a organização do sistema escolar margeia o cumprimento das demandas sociais. Como diz Caldart (1988, p.1) as estruturas educativas com objetivo de preparar as gerações mais novas para a integração social tornam-se mais necessárias à medida em que a sociedade vai abandonando o status de natural e se torna histórica.

As novas demandas sociais, oriundas das relações materiais de produção, ainda não foram assimiladas pela escola, tampouco as demandas que apontam para um projeto educacional que realmente vá além do imediato, que tenha na emancipação humana sua diretriz primeira. O caos presente na escola expressa, por um lado, a ausência de sentidos que favoreçam o processo emancipador da construção da humanidade em cada indivíduo; por outro, a necessidade de uma relação direta, intencional com o significado social da escola, que não é algo estático, é dinâmico, representativo dos novos conteúdos históricos da sociedade (Mendonça, 2011, p.15).

A análise de diversos atores políticos, sobretudo educadores e intelectuais, a respeito dessa relação intrínseca entre escola e sociedade que nos denota uma relação de reciprocidade entre ambas, vai nos constatar que o sistema nacional de educação, sobretudo o sistema de educação pública, bem como várias instituições sociais, produz e reproduz diversos ideários e representações discriminatórias.

No artigo “A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, Bourdieu defende que a violência simbólica é exercida em todos os meios sociais, sem exceção da escola. Neste sentido, ainda dando ênfase ao sistema educacional público, a possibilidade de legitimação de uma cultura universal disfarçada na socialização educacional, para os estudantes das classes mais pobres - pessoas que, em sua maioria, se autodeclaram negros -, que comumente estão inseridos nesse sistema, significa o perpetuamento das desigualdades.

Compartilho da ideia de Silva (2013, p.22) de que o sistema educacional compõe o Aparelho Ideológico do Estado, ficando sob sua responsabilidade a regulação da vida dos indivíduos, a partir do momento que materializa-se na escola - instituição também construída sob direcionamento da classe dominante -; e para os símbolos escolares, sendo o livro didático um representante deles, fica o propósito de perpetuar uma visão de mundo baseada na perspectiva da classe dominante.

Sob essa ótica, a reprodução e legitimação de uma cultura que provém das ideologias disseminadas pelas classes dominantes no âmbito escolar, retira dos estudantes autonomia, autoestima, desempenho acadêmico positivo e, como veremos nas linhas deste trabalho, a própria identidade.

Os sujeitos de origens sociais e culturais distintas aos dominantes problematizados neste trabalho, portanto, são crianças negros(as) de classe popular, produtos da estrutura social desigual e racista, que sentem o reflexo da marginalização desde o início da sua vida escolar. No que se refere às desigualdades escolares entre brancos e negros, os dados estatísticos de qualquer pesquisa denotam um problema que atravessa todas as etapas de ensino, desde as relações interpessoais até a forma de transmissão do conhecimento.

As problemáticas relacionadas ao estereótipo racial, impregnado no imaginário social, incidem diretamente sobre toda a trajetória escolar do alunado negro. Uma criança negra em idade escolar está sempre à mercê de experienciar um percurso escolar tortuoso, que pode vir a impactar não apenas o rendimento escolar, mas também a construção de sua identidade e sua compreensão social.

O sistema educacional brasileiro está repleto de práticas racistas, pois é um ensino pautado, principalmente, pelo mito da Democracia Racial e com relações anacrônicas estabelecidas desde o período escravista, o que proporciona, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas “diferentes”. (Cavalleiro, 2005 *apud* Ratts et. al., 2006, p.4).

Os já citados, e muitos outros problema acerca da discriminação racial, se fazem presentes, apesar da implementação de ações afirmativas e adoção de medidas legais, visando a correção as desigualdades raciais e o fomento de espaços de igualdades de oportunidades, “representando o esforço da racionalidade contemporânea em reconhecer o caráter destrutivo da hierarquização de culturas” (Silva, 2013, p.3).

As políticas de proteção social foram estruturadas historicamente de modo contraditório e só após uma ausência secular da esfera estatal ante a promoção do acesso aos direitos para as pessoas negras. As práticas desiguais e racistas lançadas pelo Estado brasileiro para pessoas negras remonta ao período colonial, atravessa os séculos para corroborar com o racismo científico e seguem sendo propagadas pelas decisões estatais.

[...] O histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo (Gomes, 2005, p.8).

O reflexo dessa desigualdade e hierarquização nas salas de aula molda a forma como a escola vai lidar com o desenvolvimento da moralidade, uma vez que a educação é tomada por valores. O desenvolvimento da moralidade está intrinsecamente ligado aos desdobramentos que se dão no ambiente escolar e exercem influência na formação moral do indivíduo. Por esse motivo, é necessário contribuir com a avaliação do cenário educacional aos quais os estudantes estão expostos, uma vez que as vivências nesses ambientes, como já posto, influenciam a formação da personalidade e a percepção de mundo.

Para Neves (2009 *apud* Pessoa e Neto, 2018, p.11) sobre as benesses da análise do processo educativo para a criança

Pode ser via de acesso para crianças negras ao resgate de sua identidade, autoestima e autonomia, pois a escola é o ponto de encontro e embate das diferenças étnica, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças.

O recorte racial na observação do processo educativo infantil também se justifica pela invisibilização histórica que acomete a cultura, a estética, as necessidades educacionais e muitas outras vertentes relacionadas a parcela negra da população, ainda que esta represente mais da metade da população brasileira, segundo levantamento do Censo Demográfico 2022.

É, não apenas para esse segmento da população, mas para a população brasileira como um todo, que a identidade pessoal, assim como afirma Ciampa (1987 *apud* Ferreira e Camargo, 2001, p.18) se configura como um processo, e não

como uma representação pessoal simplória, pois ela representa e engendra o ser. O indivíduo se referencia, se edifica, dá sentido e significado ao mundo e desenvolve autoridade através da identidade.

Dessa maneira, a categoria identidade, além de pessoal, deve ser considerada fundamentalmente social e política. É aqui entendida como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, construída a partir de sua relação com o outro e em constante transformação. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas simultaneamente unidade e multiplicidade. (Ferreira e Camargo, 2001, p.18).

É comum para pessoas negras a absorção de crenças e valores da cultura branca, vista como superior, por conseguinte, dominante, sendo essa parte fundamental do processo de desqualificação da pessoa negra. A compreensão do desenvolvimento da identidade da pessoa negra é interessante para alcançar a compreensão dos efeitos físicos, morais, sociais e psicológicos, e também para progredir na formulação de estratégias que beneficiem a construção favorável de identidade nesses contextos sociais adversos.

A escola se configura como um espaço fundamental para construção da identidade criança, porque, entre outros motivos, porta diversos recursos capacitados para tal. Entretanto, a realidade vivida no ambiente escolar ainda é marcada pela associação da pessoa negra com atributos desvalorizados socialmente, estereotipação das características físicas, apagamento da existência e diferenciação no tratamento nas relações interpessoais, são exemplos de práticas estruturalmente inseridas na nossa sociedade.

No desenvolvimento cognitivo da criança negra, as ideias e imagens negativas imputadas às características corporais e à sua identidade cultural e histórica, tidas como atributos de desvalor, tornam-se, na emergência de constituição de significados de si e do mundo, um imperativo para a sua aprendizagem das diferenças e das similaridades (Silva, 2002, p.3).

Acentuo que a formação da identidade do indivíduo precede o ingresso da criança no ambiente escolar. Porém, como já explicitado, não se dissocia dessa formação o papel significativo da escola. Partindo da compreensão dos pontos já levantados, compartilho da ideia de Jango (2019 *apud* Santos, 2004) na defesa da concepção de que educação deve está sintonizada com a realidade da criança,

possibilitando a construção de sua identidade, ao mesmo tempo que amplia seu repertório cultural e exerce a cidadania plena.

As violências físicas e simbólicas que os estudantes negros sofrem nesse momento de formação de identidade é mais um modo que o racismo encontra para produzir efeitos nas subjetividades dos sujeitos negros. Diversas são as pesquisas que objetivam analisar o racismo no cotidiano escolar, desse modo, compilam declarações de estudantes negros descrevendo experiências dolorosas.

Os relatos analisados nos estudos de Moreira-Primo e França (2020) são pautados pelos relatos de crianças existindo em uma rede de emoções potencialmente danosas ao bem-estar emocional e psicológico. “Em muitas ocasiões, o lar é o único lugar que elas se sentem aceitas. Nos demais locais, a criança é um número, uma estatística. Consequentemente, a saúde mental se torna frágil” (Fiabani e Fiabani, 2020, p.16).

A psicologia social ocupa um espaço significativo no debate sobre as relações raciais, na tentativa de esclarecer as dúvidas que pairam sobre o desencadeamento de processos de adoecimento mental a partir da discriminação racial. Os efeitos psicossociais da discriminação racial, seja pelo racismo que ocorre em casos isolados ou com incidência recorrente, são capazes de agir sob as pessoas durante longo período de tempo.

Os efeitos do racismo e da discriminação sobre a saúde podem ser agudos ou crônicos, agindo provavelmente através dos mecanismos fisiopatológicos do estresse. A experiência de exposição a atos racistas e discriminatórios pode funcionar como um estressor agudo, enquanto viver em uma sociedade racista pode funcionar como um estressor crônico. (Barata, 2009 *apud* Fiabani e Fiabani, 2020, p.14).

Em suma, a partir de diferentes bases teóricas, metodológicas e epistemológicas, as produções científicas evidenciam os impactos da violência racial, tanto no campo da individualidade e das subjetividades, quanto em níveis estruturais. Entre os efeitos das desigualdades e opressões que permeiam a trajetória da população negra no Brasil, no campo educacional, de modo específico na esfera que salientada nesse trabalho, o escolar, destaco os prejuízos para o desempenho acadêmico dos estudantes.

O estudo publicado pelo Observatório da Branquitude, feito com base nos resultados que alunos do 9º ano obtiveram no Sistema de Avaliação da Educação

Básica (Saeb) de 2021, que demonstra uma desigualdade de aprendizagem, pois discentes negros e negras possui notas inferiores à de brancos e brancas, em disciplinas de língua portuguesa e matemática.

O estudo *Enfrentamento ao fracasso escolar*, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 2019, expõe que alunos pretos e pardos têm duas vezes mais propensão a deixar a escola do que os estudantes brancos.

O resultado das pesquisas mencionadas é retrato de uma educação excludente que, como referido nas linhas do presente trabalho, desconsidera a pluralidade étnico-racial existente na maioria das salas de aula do país, pois é marcada pelo racismo estrutural.

É nesse campo educacional historicamente excludente que os atores sociais nele inseridos vão de encontro ao livro didático, que apesar das modificações relacionadas aos meios utilizados para efetivação do ensino, ainda é o mais utilizado nas escolas e, em várias realidades, o único recurso à disposição do aluno. É nele que o racismo estrutural encontra mais um espaço para agir no silenciamento da identidade negra.

A centralidade que o livro didático recebe, sobretudo em escolas públicas, tornando-o instrumento único, posto como realidade absoluta, como já demonstrado em capítulos anteriores, confere a esse material um caráter de influência direta aos estudantes. Dissertando especificamente sobre a influência do livro didático de Geografia, embora a maioria das coleções didática já tenham evoluído no tocante às questões étnico-raciais, algumas produções acadêmicas ainda apontam “a utilização de forma intencional das categorias de análise de geografia para reforçar discursos de dominação” (Monteiro, Jucá e Silva, 2018, p.8).

Ratts et al (2016, p.5), ao refletir sobre os profissionais da educação, aqui representados pela figura do professor, à quem incide o compromisso de intermediar a relação entre aluno e material didático, ressalta:

Os entendemos como sujeitos socioculturais que atribuem sentido e significado à sua existência a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontram inseridos em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar.

Para refletir o alicerce do preparo docente Ratts et al. (2016) baseado em Cavalleiro (2005) afirma que

A maioria dos profissionais da educação não está preparada para tratar da questão racial em sala de aula, tanto no que diz respeito aos aspectos pedagógicos quanto das relações estabelecidas pelo(a)s estudantes de origens étnico-raciais diferentes. [...] Esses profissionais não obtiveram em sua vida acadêmica acesso de maneira sistemática a leituras sobre a dinâmica das relações raciais e de combate ao racismo na sociedade, quase sempre agindo com descaso para com essa questão.

Os professores e professoras nem sempre possuem sua prática pedagógica construída de modo que possibilite trabalhar a pluralidade étnico-racial brasileira, para além do exposto no livro didático. Cabe salientar que as práticas docentes guiadas exclusivamente pelos currículos, legitimamente cumprem as determinações legais, as quais incorporam pontos que se relacionam às questões étnico-raciais, entretanto, o que se percebe é a associação dessas práticas a metodologias tradicionais de ensino - que põem o livro didático no âmago do processo -, reproduzindo tudo que é apresentado no livro, com ausência de aprofundamento e contextualização.

Cavalleiro (2000 *apud* Ratts, 2016) explicita que a ausência de preparo dos profissionais que constituem uma instituição de ensino se materializa no “silêncio escolar” sobre o racismo que ocorre dentro da instituição. Este silêncio que sustenta a constituição de traumas em crianças e adolescentes negros é o mesmo silêncio que estruturou a sociedade brasileira adoecida pelo racismo entranhado em suas bases.

Este silêncio não é especificamente o não-discurso, mas um discurso que ora minimiza a ação da criança branca, ora tenta diminuir o impacto sobre a criança negra e, em muitos casos, não confirma, nem desconfirma a discriminação que o outro percebe e sofre, mas o expande para outras dimensões: classe social, deficiência física, doenças contagiosas (Silva JR., 2002 *apud* Ratts et al., 2016, p.5).

Complementando o existência atravessada por problemas de cunho discriminatório da pessoa negra, o experienciamento do racismo a partir das relações interpessoais, sendo a escola o primeiro ambiente onde as criança estabelecem essas relações fora do núcleo familiar, é carregado de condutas, expressas na forma de piadas, brincadeiras e apelidos, que hostilizam a pessoa negra. Como aponta Moreira (2018, *apud* Souza, 2023, p.3), a essas práticas empregamos o termo racismo recreativo.

O que estamos chamando de racismo recreativo deve ser interpretado como um projeto de dominação racial que opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira. Embora ele esteja baseado na noção de inferioridade moral de minorias raciais, ele está associado a um aspecto da doutrina racial brasileira que procura mitigar a relevância prática social: a ideia de cordialidade essencial do nosso povo.

Nessa faceta severa do racismo, assim como em todas as outras, os impactos perpassam pelo ferimento da dignidade da vítima, o reforço das hierarquias sociais e a exclusão dos estudantes no espaço escolar.

As relações interpessoais fundamentalmente estabelecidas através das trocas entre os sujeitos, dentro do ambiente escolar sofrem influência, muitas vezes quase que imperceptivelmente, de um dos símbolos escolares já citado brevemente: o currículo. Este que é o núcleo central da estruturação da função escolar e, por esse motivo, ganha centralidade e permanente investigações no amplo campo das teorizações das críticas sobre a esfera educacional.

Desde o princípio do surgimento da ideia de currículo, com o processo de escolarização em massa, por volta dos séculos XVI e XVII, o currículo ligava-se fortemente à necessidade de controle e manutenção da ordem social. Dessa forma, os conhecimentos escolhidos para compor os currículos eram vistos como algo natural, que não passavam por uma seleção baseada em reflexões de cunho sociológico, político e filosófico. O currículo só passa a ser considerado um fato social e cultural, quando colocado sob suspeita nas discussões de estudiosos, na década de 1980 e 1990.

Apesar das ampliações sofridas ao longo do tempo, ainda há a ideia simplória de que o currículo pode ser definido como uma lista de conteúdos em nível nacional. Como discorre Araújo (2018 *apud* Santos, 2010, p.2), “o currículo é composto por um conjunto de vivências dos estudantes dentro da escola organizado em função de propósitos educativos”. Também é significativo trazer para discussão o conceito de currículo oculto, que como bem comenta Silva (2000 *apud* Santos, 2010, p.2) “é um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial”.

A cultura é a dimensão invisível de todo currículo. Então, em uma sociedade marcada pela colonialidade e eurocentrismo, o currículo será também marcado a partir deste lugar, apagando, silenciando ou estereotipando as culturas marginalizadas, pois os processos educativos

estão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais nos quais se desenvolvem. Nesta exclusão das culturas marginalizadas estão presentes ideologias de dominação com a intenção de desconstruir sua identidade étnico/racial/cultural, consequentemente sua autoestima, seus valores e potencialidade. (Ferreira; Almeida; Costa, 2021 *apud* Santos, 2024,p.3).

Estabelecer a questão étnico-racial como critério para análise do currículo é entender a exigência de minúcia e cautela para avanço na compreensão e discussão, pois este, essencialmente não é um elemento neutro de transmissão de conhecimento e os dilemas que o envolvem, também envolvem a escola como um todo e os reflexos dos interesses dos grupos hegemônicos que o provieram.

Observa-se que as referências adotadas para o processo educacional são predominantemente eurocêntricas, ou seja, o currículo não aborda as diversas perspectivas socioculturais que representam a sociedade brasileira, ou mesmo a comunidade escolar (Silva, 1996 *apud* Ratts *et. al.*, 2016, p.6).

Trago o livro didático novamente ao cerne dessa elucidação, não apenas pela importância que assume dentre os recursos pedagógicos utilizados na prática educativa, mas sobretudo por ser um instrumento determinante no enfoque dos conteúdos, principalmente em escolas públicas - como anteriormente citado.

Sendo esse recurso uma garantia do poder público à sociedade e portador de uma função social e pedagógica de construção do conhecimento, torna-se imprescindível as análises sobre sua composição, na tentativa de evitar mecanicismo e acriticidade em relação aos conteúdos oferecidos como parâmetro curricular.

O apresentado nas presentes considerações, traz à luz o potencial dos livros didáticos à serviço de concepções idealizadas pela sociedade. O livro didático pode ser um veículo com função de reproduzir valores, crenças, posições e, sobretudo, inverdades de uma classe dominante.

Ao lançar um olhar aprofundado acerca dessa questão, é conclusivo a importância da análise cuidadosa do livro didático a partir do recorte racial, na medida que os seus conteúdos - nem sempre bem colocados, nem sempre corretamente trabalhados - carregam propósitos que devem ser entendidos ante a sua reprodução, legitimação ou reafirmação, visto que o discurso da ideologia racista e os seus efeitos constituem um perigo social.

Essas elucidações reafirmam a primordialidade da decolonidade no contexto educacional para promoção da possibilidade da construção igualitária de cidadania crítica entre os indivíduos, a justiça social e a reconstrução do ensino pautado na decolonialidade, na luta antirracista e nas singularidades brasileira.

9. AVALIAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DESTINADOS AO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Kanashiro (2008) apresenta as concepções de Takeuchi sobre o livro ser “um objeto constituído de dispositivos materiais e que agrega práticas - ações e relações humanas - tanto em sua produção quanto no uso que dele faz”. Em consonância com essa ideia, a análise da composição gráfica (entendidos como ornamentos visuais estratégicos e carregados de intencionalidade), do conteúdo das obras e o possível entendimento sobre a sua interferência na aprendizagem e construção de identidade dos alunos é um suporte imprescindível ao campo educacional.

Nas linhas seguintes desse trabalho, propõe-se analisar quatro obras didáticas, aprovadas no PNLD 2024, sendo elas: Teláris Essencial, SuperAÇÃO, Jovem Sapiens e Espaço & Interação. Objetivando evidenciar quantitativamente e descritivamente, bem como tecer opiniões, acerca das imagens que apresentam personagens negros.

9.1 Apontamentos sobre o PNLD 2024

O *Guia* Digital do PNLD 2024 - Obras didáticas é o portal para conhecer as obras das coleções didáticas aprovadas pela avaliação ao qual foram submetidas, realizada por diversos profissionais da educação. O *Guia* de 2024 para geografia constitui-se das seguintes seções: por que ler o guia?, obras didáticas, princípios e critérios que compõem a avaliação objetiva, ficha de avaliação, as coleções aprovadas e as resenhas.

Em relação ao “por que ler o guia?”, é esclarecido o papel do livro didático como artefato cultural, a composição das obras aprovadas no PNLD 2024, a estruturação das resenhas das coleções didáticas e o papel do *Guia* como aliado do trabalho pedagógico.

Em relação às “obras didáticas”, o “Guia tem como objetivo primordial de disponibilizar orientações detalhadas sobre as obras aprovadas” (MEC, 2024, p.42), para os anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo as noções, definições e conceitos previstos pela BNCC, para o componente curricular Geografia. Sobre as obras aprovadas, o *Guia* destaca que as “obras abordam a identidade brasileira, a partir da valorização de sua diversidade de matrizes culturais - indígena, europeia e

africana - e seus contextos cultural, social, histórico e econômico, na formação do Brasil e suas regiões” (MEC, 2024, p.42).

Os “princípios e critérios” levam em consideração os critérios comuns para a avaliação pedagógica (ver Quadro 2); o respeito à legislação, às diretrizes e as normas oficiais relativas à educação; a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia; a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; a correção e atualização dos conceitos, informações e procedimentos; a adequação e pertinência das orientações prestadas ao(à) professor(a) por meio do manual; a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a coleção foi escritas; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.

Quadro 2 - Critérios comuns para a avaliação pedagógica do PNLD 2024 - Obras Didáticas

Critérios comuns
Respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação.
Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica.
Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor.
Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita.
Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.
Qualidade do texto e adequação temática.
Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).
Qualidade dos materiais digitais-interativos.

Fonte: A autora

A seção intitulada “Coleções” *aprovadas*, discorre sobre a importância da coerência e pertinência da abordagem teórico-metodológica das obras didáticas; a qualidade das orientações prestadas ao(à) professor(a); a funcionalidade do projeto gráfico-editorial; e a qualidade do tratamento dos princípios éticos.

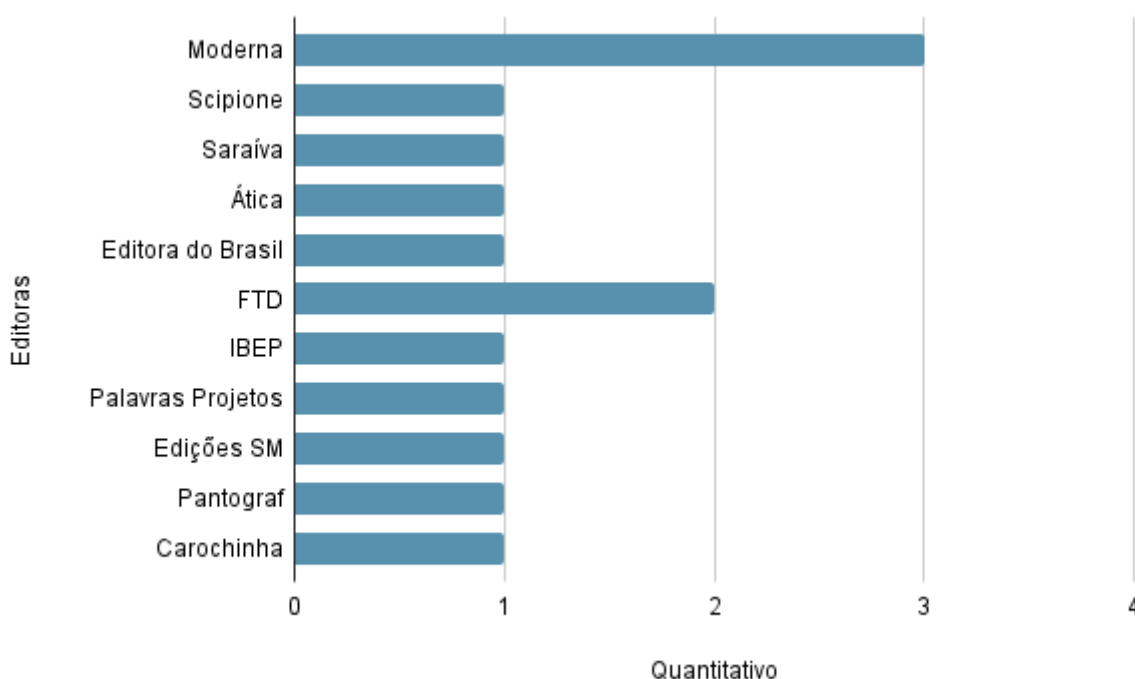
A ficha de avaliação mostra a organização em nove blocos, que em sua análise contemplam desde um panorama inicial da coleção; o manual impresso do

professor; a BNCC; a coerência da abordagem teórico-metodológica, correção, adequação e qualidade do texto; as características específicas; o material digital-interativo; o marco legal e princípios étnicos; as falhas pontuais; até as resenhas e os pareceres.

Desde o *Guia do Livro Didático* do PNLD 2001, as coleções são apresentadas em forma de resenhas, com textos que trazem uma visão geral da coleção, uma descrição da obra, uma análise pautada nos critérios orientadores e as possibilidades para utilização em sala de aula.

Das coleções para Geografia com inscrição validada, quinze coleções foram aprovadas na avaliação pedagógica e o cenário de distribuição das obras por editoras é quantificado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de coleções aprovadas por editoras - PNLD 2024



Fonte: A autora

O PNLD é um processo que envolve uma dimensão volumosa de profissionais, para dimensionar a quantidade de profissionais envolvidos especificamente no processo de avaliação do PNLD para a Geografia, a seguir, apresenta-se a Tabela 1 com dados numéricos relativos à composição da equipe da edição 2024, do PNLD para obras didáticas de Geografia do Ensino Fundamental - Anos Finais, segundo o Guia do PNLD 2024.

Tabela 1 - Composição da equipe avaliativa para o componente curricular Geografia no PNLD 2024

CARGOS	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS
COMISSÃO TÉCNICA	1
COMISSÃO PEDAGÓGICA	1
ASSESSORIA PEDAGÓGICA	4
COORDENAÇÃO ADJUNTA	8
AVALIADORES	32
TOTAL	46

Fonte: A autora

Juntam-se a esses profissionais a equipe da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (CGMD), a equipe do FNDE, os leitores críticos, os recursistas, o coordenador e o vice-coordenador geral, o coordenador e o vice-coordenador técnico, os assessores pedagógicos, os desenvolvedores do guia digital e os profissionais de apoio técnico.

Baseada em ideais pró-equidade de gênero, tão fundamental para construção de uma sociedade justa e igualitária quanto a equidade racial, buscou-se investigar a existência de equidade de gênero na equipe mais ampla da Geografia, a equipe avaliativa. Evidenciou-se a equidade de gênero na composição da equipe avaliativa, sem predominância de um gênero específico. Podendo ser observado na seção *equipe do Guia*, subseção de avaliadores, que o número de avaliadores para Geografia divide-se igualmente entre homens e mulheres.

Vale destacar que a instituição sede do processo avaliativo foi a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

9.2 Apontamentos sobre as questões étnico-raciais na BNCC, para o Ensino Fundamental - Anos Finais

A abordagem às questões étnico-raciais, para o Ensino Fundamental - Anos Finais, na BNCC, localizam-se claramente nos pontos apresentados no Quadro 3, que evidencia a ausência de citações explícitas às questões étnico-raciais no 6º e 9º ano do ensino fundamental.

Quadro 3 - Citações explícitas as questões étnico-raciais, para as séries do Ensino Fundamental - Anos Finais, na Base Nacional Comum Curricular

Ano	Unidades temáticas	Objetivos de conhecimento	Habilidades
7º	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
		Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
8º	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e

			econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora baseada em Santos (2023, p.41)

Isso posto, denota-se na BNCC uma proposta para Geografia escolar dos anos finais, que apesar de vasta, apresenta objetivos de análise sintéticos, de forma a administrar o pluralismo étnico-racial do país, oferecendo aos estudantes uma compreensão superficial dos fenômenos. Dessa forma, indo em sentido adverso aos currículos com perspectivas decoloniais, que Campos e Junior (2024) salienta ser fundamental para emancipação e humanização dos povos historicamente desumanizados pela colonialidade, fazendo uso de uma educação crítica e emancipadora.

Vale ressaltar que além do que já foi relatado, adicionam-se ao histórico legislativo da perspectiva étnico-racial na educação alguns outros marcos, a nível de exemplo: a Lei nº 10.558/02, que fundou o Programa Diversidade na Universidade; a Lei nº 10.678/03, que criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) - hoje, parte do Ministério da Mulher, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos; o Decreto nº 4.886/03, que instaurou a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR); e a Lei nº 10.639/03, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país.

9.3 Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado; Campos)

O primeiro livro utilizado para realização da análise é o Teláris Essencial, desenvolvido pela editora Ática, sob elaboração de Anselmo Lazaro Branco (licenciado em Geografia. Atuou como professor nas redes pública e privada de ensino, Bruno Prado (Especialista em Gestão de Ambientes Costeiros e Tropicais; licenciado em Geografia. Atuou como coordenador pedagógico na rede privada e

professor na rede pública e Eduardo Campos (mestre em educação; bacharel e licenciado em Geografia. Com experiência profissional como coordenador pedagógico na rede privada e professor no ensino fundamental, médio e superior).

O livro do 6º ano possui 240 páginas, com 16 capítulos, divididos em 4 unidades. Os temas presentes nas unidades estão em consonância com os temas estabelecidos pela BNCC.

O *Guia* do PNLD 2024 destaca que a coleção ao qual o livro pertence apresenta os conteúdos e as atividades a partir de uma perspectiva crítica, objetivando contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento espaço-temporal. Segundo o *Guia* a coleção do livro atua da seguinte maneira:

A coleção atua na construção de uma imagem positiva da identidade brasileira com a valorização de sua diversidade de matrizes culturais - indígena, europeia e africanas - e seus contextos culturais, sociais, históricos e econômicos na formação do Brasil e suas regiões. Além disso, são abordadas as lutas e as resistências dos povos indígenas, afrodescendentes, camponeses e outros, suas conquistas e seus conflitos. Há também uma promoção positiva desses povos promovendo afirmativamente suas culturas, valorizando seus segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social (Brasil, 2024).

Figura 2 - Capa do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

A imagem da capa do livro possui um design vibrante e colorido, com um estilo de ilustração moderno e adequado ao público infantil. Abaixo do título na parte superior, há a ilustração principal (um garoto com cabelos encaracolados azuis, que aparece de perfil) e ao redor há vários elementos gráficos que remetem à geografia.

O design de fundo é dividido em duas seções de cores vivas, separadas por uma linha em estilo orgânico. Em geral, a estética da capa comunica o tema e o propósito do livro, sendo atraente e pedagógica.

A análise quantitativa geral das imagens do livro (Tabela 2) revela um total de 348 imagens, há 53 imagens com personagem, e entre essas, puderam ser visualizadas pessoas negras em 22 imagens.

Tabela 2 - Análise quantitativa de imagens por categoria do livro didático Teláris Essencial - 6º ano (Branco, Prado e Campos)

CATEGORIA	QUANTIDADE
Fotografia	190
Mapas	59
Ilustrações	88
Pinturas em tela	2
Charge	9
Total	348

Fonte: A autora

Em relação a distribuição dos personagens negros nas figuras de cada unidade do livro Teláris Essencial (Tabela 3), nota-se que esses aparecem em quantidades muito distantes da quantidade total.

Tabela 3 - Distribuição de figuras com personagens negros por unidade do livro didático Teláris Essencial - 6º ano (Branco, Prado e Campos)

UNIDADE	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS NEGROS
UM	28	11
DOIS	10	5
TRÊS	11	2
QUATRO	34	4
TOTAL	83	22

Fonte: A autora

Observa-se nessa obra representações da população negra como descritas no quadro 4.

Quadro 4 - Descrição da representação de pessoas negras em imagens no livro didático Teláris Essencial - 6º ano (Branco, Prado e Campos)

Página	Descrição
--------	-----------

10	Fotografia de crianças brincando em uma rua em Santaluz, Bahia.
14	Fotografia de pessoas em uma praça pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
16	Fotografia de jovens estudantes, em sua maioria negros, embarcando em um ônibus escolar em Benilo, Minas Gerais.
18 e 231	Fotografia de agricultor trabalhando no cultivo de hortaliças em Presidente Prudente, São Paulo.
29	Fotografia de pessoas em uma feira livre em Tauá, Bahia.
30	Fotografia de trabalhadores negros colhendo banana em Barbalha, Ceará.
34	Fotografia de criança negra tomando banho em um canal do Porto de Santos, São Paulo.
40	Ilustração de pessoas em contexto cotidiano.
41	Fotografia de jovem rapaz estudante compondo um grupo que realiza uma apresentação de k-pop, em um escola da capital do Rio de Janeiro.
47	Ilustração de rapaz negro identificando os pontos cardeais.
60	Estudante negro observando o globo terrestre na Biblioteca Municipal em Santaluz, Bahia.
70	Fotografia homem negro trabalhando no cultivo de brócolis, em provincia de Sumatra Norte, Indonésia.
72	Ilustração de mulher e homem negros em paisagem natural.
89	Fotografia de homens negros trabalhando na construção civil.
119	Fotografia de jovem estudante negro confeccionando uma maquete de bacia hidrográfica, na capital de São Paulo.
119	Fotografia de duas crianças negras compondo um grupo que confeccionou uma maquete de bacia hidrográfica, na capital de São Paulo.
129	Fotografia de homem negro compondo um grupo de operários da construção civil, na capital de São Paulo.
158	Fotografia de líderes de diferentes nações, entre eles uma mulher negra, participando da reunião que definiu o protocolo de Kyoto.
198	Fotografia de homem negro trabalhando como vendedor ambulante, na Praça Mauá, Rio de Janeiro.
217	Fotografia de mulher negra trabalhando no corte de cana-de-açúcar, em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.
218	Fotografia de telhas pintadas à mão representando mulheres negras.
223	Fotografia de professora e estudantes em sala de aula da escola estadual do Quilombo Mata Cavalo, em Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso.

Fonte: A autora

Um aspecto frequente nas imagens da obra é a representação de homens negros realizando trabalhos socialmente considerados subalternos (Figura 3).

Apesar de ser necessário colocar a realidade em evidência, o aparecimento frequente de homens negros realizando trabalhos que comumente são invisibilizados socialmente, retrata essa realidade como a única possível e naturaliza o povo negro em situação de precariedade.

Figura 3 - Fotografia do capítulo *Espaço geográfico*, do livro didático *Teláris Essencial Geografia - 6º ano* (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

As imagens que mostram o homem negro experienciando em sua vivência trabalhos comumente desvalorizados, como o trabalho rural, que em comparação com as atividades laborais urbanas, historicamente é desvalorizado e negligenciado, aparecem em unidades e capítulos distintos, sendo alguns exemplos: capítulo 1 (unidade 1), sobre *Lugar e paisagem* (Figura 4); capítulo 2 (unidade 1), sobre o *Espaço geográfico* (Figura 5); e a capa da unidade 2, que aborda o relevo e a hidrografia do planeta Terra (Figura 6).

Figura 4 - Fotografia do capítulo *Lugar e paisagem*, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

Figura 5 - Fotografia do capítulo *Espaço Geográfico*, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

Figura 6 - Fotografia da unidade *O planeta em que vivemos*, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

Mesmo as imagens citadas anteriormente aparecendo no corpo do texto e em atividades propostas, para ilustrar diferentes temas, possibilitando inúmeras contextualizações e debate de diversos aspectos, em nenhuma das aparições é abordado explicitamente a relação entre a raça dos personagens das imagens, a atividade que exerce na representação e o tema em diálogo.

A análise do capítulo 14, que tem como foco a *Organização do espaço e setores da economia*, entre os diversos aspectos salientados e as sete figuras com personagens, em apenas duas encontramos personagens negros. É necessário destacar que nessas duas fotografias (Figura 7 e 8) os personagens negros presentes ocupam espaços e funções marginalizados dentro da sociedade. Ambas as imagens aparecem na seção *Interagindo e convivendo*, tratando do tema *Crescimento urbano e problemas sociais*. Mesmo o texto dando exemplos de atividades remuneradas que atraem os trabalhadores, as pessoas negras só aparecem exercendo atividades informais e ilustrando as desigualdades sociais (ver Figura 8).

Figura 7 - Fotografia da seção *Interagindo e convivendo*, do livro didático *Teláris Essencial Geografia - 6º ano* (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

Figura 8 - Fotografia do tópico *Crescimento urbano e problemas sociais*, do livro didático *Teláris Essencial Geografia - 6º ano* (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

Cabe destacar, no capítulo onze, o tópico *Tratados climáticos internacionais*, traz uma imagem de líderes de diferentes nações e suas comitivas, participando da reunião que definiu o Protocolo de Kyoto, em Kyoto, em 1997 (Figura 9). Uma análise minuciosa da fotografia evidencia a presença de uma mulher negra entre os integrantes. É interessante pontuar que a presença de uma mulher negra na imagem só é notada com um olhar mais atento, já que a mesma não está em primeiro plano, e esse aspecto não recebe nenhum destaque no corpo do texto.

Figura 9 - Fotografia do capítulo Tratados climáticos internacionais, do livro didático Teláris Essencial Geografia - 6º ano (Branco, Prado e Campos)



Fonte: Editora Ática, 2022

Considerando as imagens presentes no livro e os possíveis reflexos na formação da identidade de crianças e adolescentes negros é preocupante essas representações sem contextualização, sem apresentação de um panorama que apresente as raízes históricas da discriminação racial como fator nas relações de trabalho e, sobretudo, sem apresentar representações que demonstre a existência de outras realidades e possibilidades para as pessoas negras.

Mesmo que concepções sobre população sejam brevemente apresentadas em muitas páginas do livro, as questões étnico-raciais não são abordadas. A partir das imagens e dos discursos, cria-se na mentalidade do alunado, a normalização da figura de pessoas negras às margens da sociedade. Isso é uma falha grave quando se trata do ensino de Geografia, pois a abordar os conteúdos étnico-raciais, é fundamental para que mulheres e homens negros sejam compreendidos e respeitados como sujeitos de transformação do espaço geográfico e construtores de espacialidades, de territórios e territorialidades marcados por culturas ancestrais (Martins e Pureza, 2020 *apud* Santos, p.10, 2024).

Diante da análise, conclui-se que em termos gerais o livro didático contempla minimamente as demandas da Lei 10.639/2003. Apesar da qualidade do conteúdo do livro e da boa avaliação que recebe no *Guia* do PNLD 2024, ainda há o que melhorar em relação às representações imagéticas, sobretudo nas que tendem a mostrar os papéis sociais de pessoas negras, visando a modificação da representação do negro, de forma a positiva-lo no livro didático e tornar o ensino básico de Geografia mais crítico em relação às abordagens dos temas étnico-raciais.

9.4 SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez; Garcia)

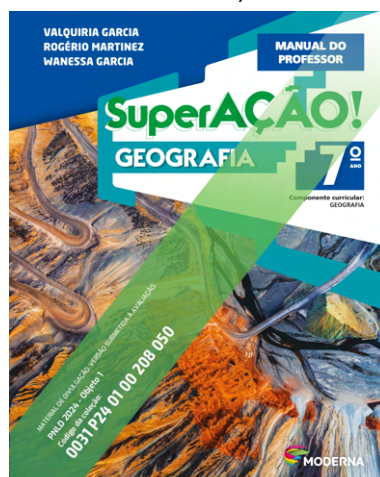
O segundo livro didático em análise é o SuperAÇÃO, para o 7º ano, publicado pela Editora Moderna e de autoria de Valquiria Garcia (mestre em Geografia; especialista em História e Filosofia. Professora da rede pública de ensino básico e autora de livros didáticos), Rogério Martinez (licenciado e bacharel em Geografia; mestre em educação. Professor da rede pública de ensino básico e autor de livros didáticos) e Wanessa Garcia (licenciada em Geografia; especialista em avaliação educacional; mestre em educação. Autora de livros didáticos).

Junto com a aprovação da coleção a qual o livro pertence no PNLD 2024, o Guia do programa aponta na avaliação que os conteúdos geográficos são abordados de maneira crítica e reflexiva. Em relação ao aspecto visual, o Guia aponta uma qualidade adequada e diversidade iconográfica.

O livro possui 301 páginas e é organizado em 8 unidades, com uma média de 4 capítulos por unidade, onde se desenvolvem conteúdos relacionados ao território e a população brasileira.

A capa do livro (Figura 10) conta com uma fotografia aérea como imagem de fundo, essa fotografia é uma paisagem árida, com formações rochosas e trilhas sinuosas. Na paleta de cores da capa, as cores marrom e ocre da imagem, fazem contraste com os tons de azul e verde dos elementos gráficos.

Figura 10 - Capa do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)



Fonte: Editora Moderna, 2022

A análise quantitativa de todas as imagens do livro didático (Tabela 4) revelaram uma soma total, (que contabilizou fotografias, mapas, ilustrações, pinturas em tela e charges) de 383 imagens.

Tabela 4 - Análise quantitativa de imagens por categoria do livro didático SuperAÇÃO - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)

CATEGORIA	QUANTIDADE
Fotografia	211
Mapas	99
Ilustrações	68
Pinturas em tela	4
Charge	1
Total	383

Fonte: A autora

Em relação às figuras com personagens presentes no livro dividem-se majoritariamente em fotografias e ilustrações. Nas oito unidades do livro, são apresentadas no total 77 figuras com personagens e entre essas, 23 figuras com personagens negros. Em três unidades do livro não são apresentadas nenhuma figura com personagens negros, sendo essas unidades as seguintes: *O Brasil e o seu território*, *Região sudeste* e *Região sul*.

Tabela 5 - Distribuição de figuras com personagens negros por unidade do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)

UNIDADE	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS NEGROS
UM	8	0
DOIS	21	11
TRÊS	15	4
QUATRO	8	2
CINCO	11	3
SEIS	4	0
SETE	2	0
OITO	8	3
TOTAL	77	23

Fonte: A autora

A comparação entre as representações imagéticas de pessoas negras nos livros didáticos analisados não é um objetivo desse trabalho. Entretanto, de fato, as representações desse livro didático, entre os demais analisados e os citados em análise de outros autores, se destaca por apresentar representações mais

diversificadas (ver Quadro 5), mesmo que ainda deixe a desejar no quantitativo de representações.

Quadro 5 - Descrição da representação de pessoas negras em imagens no livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)

Página	Descrição
60	Fotografia de pessoas dançando quadrilha durante festa junina, em Pirapora do Bom Jesus, São Paulo.
70	Fotografia de mulher negra estudando.
71	Ilustração representando a População Economicamente Ativa (PEA).
74	Ilustração de pessoas para auxiliar na explicação do cálculo de densidade demográfica.
79	Homens negros praticando capoeira, em Salvador, Bahia.
79	Homens na Cavallhada, em Poconé, Mato Grosso.
79	Mulher negra vendendo acarajé, em Salvador, Bahia.
80	Mulheres e homens negros em apresentação do Grupo Reizado da Comunidade Quilombola de Inhanhum, em Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco.
83	Ilustração representando a diversidade da população brasileira.
87	Jovens estudantes em escola, em Itaparica, Bahia.
91	Fotografia de mulher negra trabalhando em campanha de vacinação, na capital do Rio de Janeiro.
104	Homem negro trabalhando na colheira de cana de açúcar, em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.
112	Pintura de homens negros passeando em Santa Teresa, Rio de Janeiro, por Johann Jacob Steinmann.
113	Ilustração de homem negro acompanhando um gráfico sobre a evolução da população brasileira urbana e rural entre 1972 e 2020.
122	Fotografia de pessoas em fila de emprego, na capital de São Paulo.
163	Homem negro trabalhando na coleta de açaí, em Mocajuba, Pará.
169	Homem negro carregando cacho de açaí, em Caruari, Amazonas.
189	Ilustração de rapaz negro dançando frevo.
195	Fotografia de homem negro em criação de caprinos, em Serrolândia, Bahia.
195	Fotografia de mulheres negras, trabalhando no plantio de cebola, em Cabrobó, Pernambuco.

270	Ilustração de rapaz negro em passeio de barco.
271	Ilustração de rapaz negro banhando-se em cachoeira.
279	Fotografia de homens negros trabalhando na manutenção de rodovia, em Camaçari, Bahia.

Fonte: A autora

Nessa obra, em alguns momentos, há representação de pessoas negras realizando atividades culturais (figura 11) e de lazer, fugindo do padrão encontrado em outras obras e análises, onde os personagens negros apenas protagonizam atividades laborais. Essas representações são interessantes para fugir da normalização do padrão mencionado e para que pessoas negras sejam respeitadas como sujeitos de direito e (re)produtores de cultura.

Figura 11 - Fotografia do capítulo *A população no território brasileiro*, do livro didático *SuperAÇÃO Geografia - 7º ano* (Garcia, Martinez e Garcia)



Fonte: Editora Moderna, 2022

É interessante que crianças e adultos negros sejam encontrados nessas representações desenvolvendo algum tipo de atividade valorizada pela sociedade. Mas além disso, é preciso que apareçam como atores principais - assim como pessoas de outros grupos étnicos aparecem, sobretudo, pessoas brancas - (figura 12), recebendo destaque nas imagens, sem que haja a necessidade de uma análise minuciosa para que sejam reconhecidos. Assim, crianças e adolescentes negros podem se reconhecer mais facilmente nessas figuras, facilitando a sua aprendizagem e sua construção da identidade.

Figura 12 - Ilustrações do capítulo *Aspectos naturais da região Centro-oeste*, do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)



Fonte: Editora Moderna, 2022

É preciso salientar a aparição de uma imagem de rapazes praticando capoeira (Figura 13), que é um esporte e expressão cultural que enseja valores e símbolos da cultura negra-africana, em um tópico que versa sobre a diversidade do povo brasileiro, rompendo com o estereótipo da capoeira como uma atividade marginal. A aparição da imagem nesse tópico não apenas ajuda no reconhecimento da capoeira como uma manifestação cultural, mas também é fundamental na valorização do negro e da história no país.

Figura 13 - Fotografia do capítulo *A população no território brasileiro*, do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)



Praticantes da capoeira na cidade de Salvador, BA, em 2019.

Fonte: Editora Moderna, 2022

Assim como a fotografia dos rapazes praticando capoeira, a fotografia da Baiana de Acarajé (Figura 14), bem como das explicações que o texto apresenta sobre, é fundamental para romper com o processo histórico e social que marginaliza e desvaloriza a figura da Baiana de Acarajé, apesar do reconhecimento do ofício como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Essa aparição no tópico abre espaço para dialogar como a figura da baiana, é um símbolo de resistência e ancestralidade; sobre como o acarajé, além de alimento popular, é símbolo religioso, e principalmente, como o ofício das baianas, não é apenas uma atividade comercial, mas também um compromisso cultural.

Figura 14 - Fotografia do tópico *A diversidade cultural do povo brasileiro*, do livro didático SuperAÇÃO Geografia - 7º ano (Garcia, Martinez e Garcia)



Fonte: Editora Moderna, 2022

Apesar dos elogios tecidos a alguns aspectos do livro didático, ao considerarmos esse recurso como um elemento importante na desconstrução de estereótipos, é inegável o quanto as representações ainda são quantitativamente minoritárias e como ainda falha em reproduzir representações de pessoas negras em condições dignas.

9.5 Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)

O segundo livro didático em análise é o Jovem Sapiens Geografia, destinado ao 8º ano, publicado pela editora Scipione, sendo de autoria de Bruna Barbieri (especialista em ensino de Geografia e com experiência profissional na editoração de materiais didáticos).

A ficha técnica da coleção do livro garante que a proposta pedagógica tem como objetivo desenvolver, contextualizar e consolidar os conteúdos previstos na BNCC,

atendendo as necessidades dos professores e o interesse dos alunos, assim formando cidadãos críticos.

O livro didático possui cerca de 320 páginas, organizadas em 8 capítulos, que se organizam em tópicos, que dialogam sobre a dinâmica da população mundial; os territórios; geopolítica; o continente americano; e diversos aspectos da América Latina e da África.

O design da capa (Figura 15) tem um fundo branco com linhas pretas abstratas que se assemelha a um mapa topográfico. Sobre esse fundo, no centro da capa, há uma colagem de vários elementos agrupados de forma irregular, incluindo fotos de rostos de adolescentes de várias etnias. Na parte inferior da imagem, há a representação de uma paisagem urbana. A composição vibrante do design da capa transmite uma ideia de modernidade.

Figura 15 - Capa do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)



Fonte: Editora Scipione, 2022

A análise quantitativa das imagens do livro contabilizou 399 imagens e toda a obra didática (Tabela 6).

Tabela 6 - Análise quantitativa de imagens por categoria do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)

CATEGORIA	QUANTIDADE
Fotografia	234
Mapas	90
Ilustrações	62
Pinturas em tela	9
Charge	4
Total	399

Fonte: A autora

Em relação a quantidade de figuras com personagens no livro há um total de 137, distribuídas nos 8 capítulos. Entre esse total, 49 figuras apresentam personagens negros (ver Tabela 7), sendo a maioria concentrada nos últimos dois capítulos da obra.

Tabela 7 - Distribuição de figuras com personagens negros por capítulo do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)

CAPÍTULO	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS NEGROS
UM	21	4
DOIS	11	4
TRÊS	28	3
QUATRO	16	1
CINCO	15	3
SEIS	12	3
SETE	19	17
OITO	15	14
TOTAL	137	49

Fonte: A autora

O quadro 6 descreve cada uma das imagens com a presença de personagens negros encontradas no livro didático analisado.

Quadro 6 - Descrição da representação de pessoas negras em imagens do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)

Página	Descrição
18	Ilustração de pessoas representando o crescimento da população humana
32	Fotografia de trabalhadores, em Kuala Lumpur, Malásia
35	Fotografia de uma mulher vendendo acarajé, em Porto Seguro, Bahia.
38	Fotografia de resgate de negros africanos embarcados, no Mar Mediterrâneo.
53	Fotografia de crianças em sala de aula, em Umburanas, Bahia.
54	Fotografia de apresentação tradicional, em Gitega, Burundi.
64	Ilustração de professora e alunos em sala de aula.
65	Ilustração de professoras e alunos em sala de aula, estudando conflitos territoriais.
75	Ilustração de pessoas em pontos de acesso público à internet, em Havana, Cuba.

117	Fotografia de mulher negra em situação de pobreza, em Kibale, Uganda.
120	Fotografia de chefes de Estado dos países que compõem o BRICS.
166	Fotografia de cartazes publicitários de filmes em exibição, em Chiba, Japão.
193	Obra em tela Refrescos após o jantar na Place du Palais, de Jean-Baptiste Debret.
199	Fotografia de jovem mulher negra sorrindo.
217	Ilustração mostrando negros na condição de escravizados realizando moagem da cana-de-açúcar, de Benedito Calisto de Jesus.
222	Ilustração da mineração de ouro por lavagem, de Johann Moritz.
225	Fotografia de chefes de Estado de países do Mercosul, em Santa Fé.
244	Fotografia de megacidade, em Lagos, Nigéria.
244	Fotografia do grupo tradicional Kalanga, em Botswana.
253	Gravura de africanos capturados, durante o século XIX.
255	Fotografia de mulheres africanas trabalhando em uma lavoura.
255	Fotografia de soldados que participaram da guerra pela independência de Angola.
256	Fotografia de manifestantes sudaneses.
257	Fotografia de pessoa negra sentada em um banco identificado como de uso exclusivo para pessoas europeias brancas, em 1962, em Durban, África do Sul.
257	Fotografia de Nelson Mandela.
259	Fotografia de pedestres e veículos, em Lagos, Nigéria.
260	Ilustração de Griô contando história para seu povo.
261	Ilustração de estudantes.
263	Fotografia de acampamento para refugiados, na região de Darfur.
264	Fotografia de soldados em missão de paz da ONU, em Bangassou, República Centro-Africana.
265	Ilustração de criança e soldado brasileiro, ambos negros, representando as missões de paz na África com a participação do Brasil.
272	Fotografia de pessoas negras recebendo alimentos da equipe do Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas, em Nhamatanda, Moçambique.
273	Fotografia de mulher negra vacinando homem negro, em Abidjan, Costa do Marfim.
275	Fotografia de realização de testes de HIV.

280	Fotografia de homens negros trabalhando na colheita, em Kibale, Uganda
286	Fotografia de pastoreio nômade de rebanho bovino, no Níger.
293	Fotografia de pessoas negras trabalhando na indústria de confecções, em Adis Abeba, Etiópia.
297	Fotografia do primeiro-ministro da Etiópia e presidente da China, em Pequim.
298	Fotografia de pessoas aguardando em linha de trem urbana, em Adis Abeba, Etiópia.
304	Fotografia de pessoas negras, no Sahel, Sudão.
304	Fotografia de pessoas negras no contexto da venda de carvão vegetal, em Uganda.
305	Fotografia de pessoas negras com marfins de elefantes apreendidos.
305	Fotografia de mulher negra coletando água em um poço, no Níger.
306	Fotografia de um grupo de mulheres negras carregando água.
308	Selo postal africano.
314	Imagem do site Curta doc.
314	Capa do livro <i>O atlas das religiões</i> .
316	Capa do livro <i>África e o Brasil africano</i> .

Fonte: A autora

Como preconiza a BNCC, a África é tema de estudo do oitavo ano do ensino fundamental. Dessa forma, no livro analisado há dois capítulos destinados (os dois últimos) a diversos aspectos do continente africano. Por esse motivo, entre os livros analisados, esse possui a maior quantidade de imagens com personagens negros. Entretanto, o volume de imagens que representam pessoas negras, não se caracteriza como benéfico para formação da identidade de estudantes negros, nem garante o rompimento com o preconceito racial.

O que é apresentado nos capítulos sobre a África, assim como em muitos outros livros da educação brasileira, representa os países do continente por um viés negativo. Os conhecimentos apresentados pautados pela visão eurocêntrica, tópicos a tópicos, associam a África à fome, analfabetismo, pobreza e violência. Assim, a construção de conceitos acontece a partir da reprodução da inferioridade, e não a partir da compreensão das diferenças como singularidade, como Dias *et al* (2014 *apud* Junior; Alves; Gevehr, p.4, 2017) defende ser o ideal.

Entre as questões que merecem destaque sobre a representação das pessoas negras, destaca-se a ausência de exemplos acerca dos aspectos culturais. A única representação que coloca pessoas negras em contexto cultural, é a imagem que aparece no tópico *Culturas e nações pelo mundo*, onde homens negros aparecem realizando uma apresentação de dança e música tradicional (não nomeada pelo livro didático), em Gitega, Burundi (Figura 16). Apesar do tópico versar sobre cultura, identidade cultural e o papel das manifestações culturais na criação de identidades regionais, a ligação entre os conceitos de raça e identidade cultural que, apesar de suas distinções, moldam a forma como os indivíduos se percebem e são percebidos no mundo, não faz parte das explicitações do livro.

Figura 16 - Trecho do capítulo *Territórios e nações do mundo*, do livro didático Jovem Sapiens Geografia - 8º ano (Bruna Barbieri)



Fonte: Editora Scipione, 2022

Como acreditar na potencialidade do discurso de equidade racial, dentro do contexto educacional, quando pessoas negras são tão frequentemente retratadas como escravizados, imigrantes ilegais ou mesmo em contexto de miserabilidade (Figura 17)? A reprodução constante dos sofrimentos vivenciados pelas pessoas negras, principalmente quando vem sem contextualização e sem proposição de estratégias de enfrentamento, não é tão eficaz na conscientização e no ensino, mas desempenha um bom papel na conservação das algemas que mantinham os escravizados, não de forma física, mas de forma psíquica e moral (Junior; Alves; Gevehr, p.6, 2017).

Figura 17 - Fotografia do tópico *A fome na África*, do livro didático *Jovem Sapiens Geografia* - 8º ano (Bruna Barbieri)



Fonte: Editora Scipione, 2022

Há tantas maneiras de expor a realidade social vivida por pessoas negras sem expor desenfreadamente representações imagéticas que coloquem o negro em posição de submissão, a exemplo: a utilização de tabelas com dados quantitativos; a disponibilidade de quadros com informações qualitativas; a possibilidade de elaborar gráficos que informem sem causar o impacto que uma imagem causa; ou até mesmo, a simples estratégia de colocar imagens que retratem a pessoa negra vivenciando outras realidades, para que fique cada vez mais evidente para estudante negros que existem possibilidades além daquelas que o inferiorizam.

Outro ponto que não colabora ao rompimento com reproduções e conteúdos racistas é a reprodução de imagens em que o negro aparece em situações de subordinação em contextos de condições de trabalho exploratórios, como as utilizadas para ilustrar o período escravocrata (Figura 18). As Orientações e Diretrizes Étnico-Raciais defende que a recorrência na apresentação de imagens em que negros estão em posição de inferioridade em relação aos brancos, no contexto das relações de trabalho, durante o período escravagista, reforça os estereótipos sobre esse povo (Brasil, 2003).

Figura 18 - Imagem produzida por Benedito Calixto de Jesus e apresentada no tópico *A economia agrária da América Latina*, do livro didático *Jovem Sapiens Geografia - 8º ano* (Bruna Barbieri)



Fonte: Editora Scipione, 2022

No livro didático apenas aparecem duas imagens que trazem uma representação positiva de pessoas negras, ocupando cargos de liderança e posições de destaque. Esse é o tipo de imagem que deve aparecer com maior recorrência, pois são elas que contribuem para a desconstrução de estereótipos discriminatórios e para a construção de novas perspectivas em relação ao papel social da pessoa negra.

9.6 Espaço & Interação Geografia - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama)

O quarto livro didático analisado foi desenvolvido pela editora FTD, intitulado *Espaço & Interação*, de autoria de Marcelo Moraes (bacharel e licenciado em Geografia; bacharel em ciências econômicas. Com atuação como professor em pré-vestibular e ensino fundamental e médio das redes pública e particular), Denise Pinesso (mestre em Geografia. Experiência profissional como coordenadora da rede particular e professora no ensino fundamental da rede pública) e Angela Rama (mestre e especialista em Geografia; licenciada em pedagogia. Atuação profissional no ensino fundamental e médio nas redes pública e particular).

Esse é um livro destinado ao 9º ano do ensino fundamental, período no qual a BNCC estabelece que sejam tratados os temas relativos à globalização, Europa, Ásia e Oceania. O livro em análise possui 288 páginas, sendo composto por 8

unidades, subdivididas em 33 capítulos, sendo, em média, de três a seis capítulos por unidade, que abordam temas em comum com a BNCC.

O *Guia* do PNLD 2024 informa que a coleção a qual o livro pertence enfatiza propostas didáticas que se relacionam com o mundo digital, a partir de uma organização que permite que os temas sejam trabalhados de modo dinâmico, prático e aproximado do universo juvenil. O *Guia* não faz críticas negativas relacionadas a temas que toquem a questão racial; pelo contrário, faz afirmações que apontam priorização e respeito ao multiculturalismo, efetivados pelas atividades que são contextualizadas com a realidade sociocultural dos estudantes (Brasil, 2024). No caso das ilustrações, o *Guia* aponta que:

As ilustrações, por sua diversificação, favorecem o raciocínio geográfico a partir da leitura, compreensão e análise de mapas, gráficos, tabelas, organogramas, fotografia, desenhos e anamorfoses. A utilização, interpretação, leitura, análise e construção de mapas é recorrente em todos os volumes, espacializando os fenômenos e objetos estudados e aproximando os conteúdos da realidade dos estudantes (Brasil, 2024).

A leitura da resenha do livro faz pensar que a realidade sociocultural dos estudantes negros é contemplada positivamente, a partir de propostas teórico-metodológicas que contextualizam e relacionam as temáticas presentes nos capítulos do livro à realidade da população negra do Brasil.

Figura 19 - Capa do livro didático Espaço & Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022)



Fonte: Editora FTD, 2022

A análise da capa do livro é importante não apenas pelas suas duas funções eminentemente práticas: proteção ao miolo do livro e indicação do conteúdo da obra (Haslam, 2007 *apud* Córdova, 2020), mas também porque no ensino básico, comumente crianças e adolescentes relacionam o aprendizado ao concreto, ao visual; assim, também recebem a função de despertar interesse nesse público.

Na capa do livro em questão, observamos uma divisão em três seções horizontais. Na seção superior há uma faixa estreita que mostra uma imagem de pequenos embrulhos feitos de folhas de coco secas. A seção do meio, com fundo em tom avermelhado, contém o título do livro e o nome dos autores. O nome do componente curricular aparece em destaque, em comparação ao título da obra, e com diferenciação de cores também. A seção inferior é uma fotografia que ocupa a maior parte da capa. Nela, há dois trabalhadores rurais em um cenário que se assemelha a um arrozal.

Entretanto, a capa não é suficiente para responder ao questionamento principal desse trabalho, que é a forma de representação da população negra nas imagens que ilustram os conteúdos geográficos nos livros didáticos.

Defendendo que a Geografia é um campo de conhecimento que deve contribuir para representação plural dos povos e das culturas, reconhecendo a dimensão da diversidade do Brasil, inicia-se a análise desse livro didático nos parágrafos seguintes.

Em uma análise quantitativa geral das imagens que constam no livro (Tabela 8), encontra-se uma soma total de 380 imagens, dessas podem ser extraídas um total de 76 imagens com pessoas, entre essas 76 representações imagéticas, apenas em 9 é possível encontrar pessoas negras.

Tabela 8 - Análise quantitativa de imagens por categoria no livro Espaço & Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022)

CATEGORIA	QUANTIDADE
Fotografia	240
Mapas	108
Ilustrações	20
Pinturas em tela	4
Charge	8
Total	380

Fonte: A autora

A distribuição de personagens negros nas figuras das unidades do livro didático é numericamente desigual em relação ao número total de imagens com personagens de outros grupos raciais (ver na tabela 9).

Tabela 9 - Distribuição de figuras com personagens negros por unidade no livro didático Espaço & Interação - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022)

UNIDADE	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS	TOTAL DE FIGURAS COM PERSONAGENS NEGROS
UM	14	1
DOIS	6	3
TRÊS	4	0
QUATRO	13	1
CINCO	6	1
SEIS	8	1
SETE	17	1
OITO	6	1
TOTAL	74	9

Fonte: A autora

Observa-se nessa obra diversas contrariedades no que se refere à representação da população negra (ver Quadro 7). Inicialmente, observa-se uma escassez de informações e referências sobre a população negra no livro. Apesar de representar um amplo contingente populacional e portar informações sobre Europa, Ásia e Oceania - unidades temáticas do livro - em muitos aspectos, a marginalização social sofrida pela população negra é refletida na sua representação nessa obra didática. Outro ponto problemático é que as poucas aparições da população negra se caracterizam, na maior parte dos casos, em representações estereotipadas, em função social inferior ou em situação de miserabilidade.

Quadro 7 - Representação da pessoa negra no livro didático Espaço e Interação (Moraes, Pinesso e Rama, 2022)

Série	Página	Descrição
9º	22	Obra Dez visões na Ilha Antígua de William Clark, representando pessoas negras realizando trabalho braçal no século XVIII.
9º	59	Fotografia de rapazes guerreiros masai em Arusha, Tanzânia.
9º	72	Fotografia de criança negra sendo vacinada na Líbia.
9º	83	Fotografia de pessoas negras recebendo alimentos distribuídos pela FAO em Moçambique.

9°	155	Fotografia de pessoas negras que emigraram para França, acampando em um túnel de Paris.
9°	167	Fotografia de pessoas negras trabalhando como motoristas de ciclo-riquixá em meio a um alagamento em Bangladesh.
9°	191	Fotografia de representantes do judaísmo, do cristianismo e do islamismo.
9°	246	Fotografia de homens negros trabalhando na linha de produção de vacinas para covid-19.

Fonte: A autora

Pereira e Gomes (2001 *apud* Rats *et. al.*, p.7, 2006) evidenciam que a representação a respeito da população negra é elaborada com finalidade de invisibilidade. Essa invisibilidade, indicada no livro *Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira*, promovem a cristalização dos estereótipos, que comumente perpassam o imaginário social brasileiro, sobre as pessoas negras.

A pessoa negra é sempre vista, pensada e inventada pelo olhar do branco, pela perspectiva do colonizador, pelas visões de mundo construídas pelo imperialismo europeu. Assim, a imagem da pessoa negra foi historicamente moldada de forma depreciativa e ao longo do tempo recebeu uma visibilidade estereotipada. Como expresso por Fanon (2008 *apud* Bernardino-Costa, 2016, p.8), “é o racista que cria o inferiorizado”.

Moraes, Pinesso e Rama, tratando do mundo globalizado e os desafios da globalização no século XXI, nas unidades 1 e 2 respectivamente, apontam as mudanças na Ordem Mundial; a multiplicidade de conceitos de globalização; as relações de trabalho ao longo dos séculos; a cultura e as desigualdades no mundo globalizado. Entretanto, o capítulo *Globalização e cultura*, trabalhado nas páginas 57 e 58, não se refere explicitamente a nada da cultura brasileira.

Em um dos poucos parágrafos do capítulo, os autores ressaltam que “existem formas de resistência à homogeneização cultural e que é fundamental valorizar e respeitar culturas tradicionais” (Moraes; Pinesso; Rama, 2022, p.57), sem mencionar exemplos de fortalecimento da identidade cultural próximos a realidade brasileira.

Em nenhum momento é citada a relevância e contribuição cultural negra no Brasil, predominam os exemplos referentes à língua inglesa e ao continente europeu, deixando ausente um Brasil de multiculturalidade, que com a globalização,

transforma e é transformado. Assim, demonstrando a valorização do estrangeirismo cultural, desde os exercícios propostos até as explicitações presentes (ver Figura 20). Saliento que mesmo os tópicos do exercício proposto sugerindo que o conteúdo seja relacionado à realidade do aluno, essa sugestão não é suficiente para melhorar o enfoque escolar dado a cultura do povo afrodescendente no Brasil.

Figura 20 - Fotografia do capítulo *Globalização e Cultura* do livro didático *Espaço e Interação* - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022)



Fonte: Editora FTD, 2022

Na seção da integração dessa temática geográfica com o componente curricular Arte é explorado o tema *Cultura e resistência à globalização*. O esclarecimento da tendência de homogeneização das culturas, o conceito de minorias étnicas, o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e as formas de valorização e afirmação da existência são apresentados brevemente em poucas linhas.

Na obra não é estabelecido um espaço para a dialética das identidades culturais brasileiras, no contexto da globalização. O discurso sobre a homogeneização das culturas e as minorias étnicas, não esclarece que o processo cada vez mais intenso da globalização faz as minorias culturais serem cada vez mais dominadas pelo poder hegemônico, e em nada toca a dimensão étnico-racial no Brasil.

O silêncio sobre traços culturais com raízes afro se estende ao capítulo 1, da unidade 6, que trata sobre o *Oriente Médio, Ásia setentrional e Ásia central*, especificamente onde apresenta o tema *Diversidade cultural* no Oriente Médio.

A apresentação do islamismo considerando os aspectos religiosos, culturais e sociais, nos textos, imagens e exercício proposto, representa a possibilidade de

abarcando as explorações a influência do Islã na África e na diáspora africana, a fim de enriquecer culturalmente os estudantes, trazer novas perspectivas de análise ao tema, bem como, aproximá-lo da realidade dos alunos.

As questões da atividade relacionada ao tema citado, sugerida nas páginas 190 e 191, podem ser respondidas a partir da leitura e observação do livro didático, sendo de muita valia para as realidades em que o livro didático é o único aporte teórico à disponibilidade do professor e dos alunos. Não pode ser desconsiderado que a ausência de incentivo explícito à pesquisa para aprofundamento do tema, impacta nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Relacionando-se ao tema poderiam ser trabalhados os seguintes temas: a conversão, de homens e mulheres jovens, boa parte deles negros, ao islamismo como forma de conexão com suas raízes africanas, resistência e preservação da identidade, como relatado no documentário “Os Manos de Alá”, dirigido por Luiz Carlos Lucena; e a influência islâmica na luta pela liberdade na Revolta dos Malês.

Tonini (2001 *apud* Santos, 2013, p.10) “argumenta que os livros didáticos assumem discursos de verdade sobre as etnias”. De acordo com a afirmação considerada, se relacionarmos as imagens da unidade 4 do livro didático em análise, intitulada *Europa: população e economia*, onde pessoas negras só aparecem em uma única imagem, entenderíamos que as pessoas negras são praticamente inexistentes na população europeia. Embora não constituam maioria populacional, as pessoas negras possuem um papel histórico, social e cultural ímpar, na história da civilização europeia desde a Antiguidade.

A imagem mencionada no parágrafo anterior é a fotografia presente na página 155 (ver figura 21), que aparece como objeto de análise em uma das questões que compõem uma atividade proposta, e mostra pessoas que emigraram para França, acampando em um túnel de Paris. Nessa imagem, todas as pessoas que aparecem e podem ser identificadas visualmente são negras.

Figura 21 - Fotografia do capítulo *Espaço econômico europeu*, do livro didático *Espaço e Interação* - 9º ano (Moraes, Pinesso e Rama, 2022)

8 Analise a fotografia e responda às questões.



Imigrantes dormem em túnel em Paris, França, 2021.

Fonte: Editora FTD, 2022

Ser essa a única representação de pessoas negras no continente europeu reforça a ideia do continente como um reduto caucasiano, afetado pelo crescimento exponencial das migrações de povos de outras etnias, no início do século XX. Quando, na verdade, pesquisas no campo da História já relatam que a variedade étnica e os fluxos migratórios na região já existem na Europa desde a pré-história.

Essa também é a única imagem no livro que apresenta pessoas negras em uma aglomeração. Ao fazermos um comparativo com as outras imagens que ilustram a unidade sobre a população e a economia europeia, observamos a representação de pessoas de outros grupos raciais em contextos de lazer, cultura e, majoritariamente, em atos de manifestação. Enquanto as pessoas brancas são representadas como sujeitos de direitos, para as pessoas negras restou o reduzido espaço de ser representado em contexto de ausência de direitos e de condições dignas de existência.

Santos (2013, p.11) chama atenção para atuação do livro didático que trata o negro como exceção, diferenciando-os dos padrões de humanidade que são expostos em suas ilustrações, e como essa diferenciação nos livros didáticos de Geografia auxilia na manutenção do racismo.

A representação é fundamental na construção da identidade, na medida em que a (re)produção dos discursos sobre os sujeitos atuam na autocompreensão dos sujeitos, bem como, nas suas possibilidades de futuro, junto aos grupos aos quais eles pertencem (Marcuschi; Ledo, 2015, p.6). Em conformidade com a afirmação postulada, a representatividade é compreendida como um dos aspectos relevantes na formação da criança e do adolescente, que precisam se ver e se identificar nas

obras (didáticas e literárias) que consomem. O livro em análise não indica uma tentativa de identificação com o seu público leitor, em toda a obra só foram observados personagens crianças/adolescentes em 4 imagens. Em duas dessas quatro imagens podemos observar crianças/adolescentes negros, mas em termos de contextualização, nada se fala sobre os mesmos.

Outro ponto do livro à comentar diz respeito à obra utilizada para retratar a primeira Revolução Industrial (ver Figura 22). Quanto a isso, a ilustração é colocada para retratar a primazia inglesa na industrialização, mas no livro é ausente qualquer contextualização explícita entre os detalhes da imagem e o texto que a segue, assim, fazendo-se necessária maiores discussões sobre utilização da imagem.

Figura 22 - Obra presente no capítulo *Inovações técnicas e transformações espaciais*, do livro didático Espaço e Interação - 9º ano (Moraes; Pinesso; Rama, 2022)



▲ CLARK, William. *Dez visões na Ilha de Antigua*. 1823. Litografia colorida à mão. A obra representa uma fundição no século XVIII.

Fonte: Editora FTD, 2022

Não é abordado o papel crucial - e historicamente negligenciado - desempenhado pela mão de obra das pessoas negras, na economia e na sociedade, durante o processo de industrialização. Não se fala da escravização de homens, mulheres e crianças africanas como parte financiadora da acumulação de capital que impulsionou a industrialização. Também não são focalizados os desafios sociais, educacionais e trabalhistas (em sua maioria, baseados em ideais discriminatórios) enfrentados pelos trabalhadores livres negros(as) para inserir-se no mercado de trabalho.

Considero que essa imagem contribui apenas para reforçar os estereótipos do senso comum sobre o lugar social da pessoa negra. Essa comum repetição das representações promovem a cristalização dos papéis de subserviência, e sem contextualização correta não contribui para a intelectualidade e construção de uma

auto-imagem positiva de pessoas negras. Silva (2003 *apud* Ratts et al., p.8, 2006) sobre o impacto dessa representação imagética para a criança negra aponta que os estereótipos de incapacidade podem desenvolver um sentimento de incapacidade em crianças negras, que pode resultar em consequências educacionais, como desinteresse e evasão.

É importante ressaltar que defender o rompimento com as estigmatizações relacionadas aos papéis sociais da população negra não significa defender representações que os coloquem em um “falso status social”, apenas para internalizar nos alunos negros falsas concepções.

Assim como as representações imagéticas de pessoas negras no livro didático Espaço & Interação deixam a desejar em termos quantitativos; em termos de conteúdo e contextualização, ou seja, qualitativamente, está minimamente em consonância com as exigências legislativas brasileiras vigentes acerca da educação antirracista. Nesse sentido, o trabalho investigativo feito nesse material didático, demonstra que não há elementos conceituais, representações imagéticas, nem sugestões explícitas que auxiliem na efetivação de uma educação antirracista.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático foi um recurso escolhido para ser analisado sob a ótica étnico-racional, primeiramente porque recebe centralidade entre os materiais didáticos que podem/são utilizados em todos os municípios brasileiros, mas, sobretudo, por ser uma ferramenta de manutenção de hierarquias de poder.

Assim, o seguinte questionamento guiou esse trabalho: com que frequência e como as pessoas negras estão sendo abordadas nos livros didáticos de Geografia, destinados aos anos finais do ensino fundamental, aprovados no PNLD 2024?

Entre as 21 figuras amplamente debatidas nesse trabalho, 15 foram entendidas como instrumentos para reforço de estereótipos e somente 6 fugiram desse padrão. Esse resultado, evidencia o não cumprimento do previsto no edital do PNLD 2024, que estabelece a não perpetuação de estereótipos, objetivando que a cultura e as raízes históricas do povo brasileiro sejam entendidas sem o viés negativo que comumente recebe.

Em comparação com editais de anos anteriores do PNLD e livros publicados antes do Programa, é evidente uma mudança qualitativa. Contudo, ainda em relação ao cumprimento dos parâmetros legais, os livros analisados não demonstram contemplar a Lei nº10.639/03, pois seguem contribuindo para a estereotipação.

Nesse sentido, a Lei nº10.639/03 não vai conseguir aplicar mudanças efetivas enquanto não houver esforços mais direcionados dos profissionais que atuantes na editoração de livros didáticos.

No processo de análise dos livros didáticos, ficaram evidentes os seguintes pontos em comum entre todas as obras: entre as poucas imagens com personagens negros, ainda há uma desigualdade de gênero, a aparição de mulheres negras é significativamente inferior em relação de imagens com personagens masculinos; crianças e adolescentes também são representados imagetivamente em menor número; são mínimas as imagens de pessoas negras em atividades de lazer; pessoas negras são comumente representadas como trabalhadores informais, e na maioria das vezes, exercendo trabalho rural.

No contexto atual, o estudo das relações étnico-raciais para, entre outras finalidades, a formação crítica dos estudantes, fica a cargo dos professores realizarem uma escolha criteriosa de coleção e incluírem no exercício da docência críticas e considerações sobre as imagens que reforçam estereótipos. Ensinar a

partir de perspectivas que se afastem de ideias discriminatórias é um dever dos sujeitos operantes no campo educacional brasileiro.

Apesar das imagens serem recortes da realidade, o defendido aqui é que a manutenção dessas reproduções, cristalizam estereótipos no imaginário social. Ao compararmos essas representações com as descritas por autores que realizaram avaliações em livros didáticos anteriores ao PNLD, é incontestável os avanços, entretanto, o que se encontra é lógica hierarquizadora da colonialidade manifestando novas características do racismo.

É a partir dessas imagens que identidades em constantes transformações são construídas. É por isso que essas imagens devem ser repensadas, porque a reprodução de estereótipos, ao mesmo tempo que ferem a autoestima de alunos negros, marcam a formação da sua identidade.

Concluí-se com esse trabalho que apesar dos avanços legais, ainda há muito a ser feito para positivar a imagem de pessoas negras nos livros didáticos de Geografia. Considerando que a Geografia escolar busca educar para a cidadania, a análise dos livros didáticos contribui, não para apontar falhas, mas para proporcionar o aprimoramento do material didático, apontando quais elementos podem ser acrescentados para oferecer suporte aos objetivos da disciplina, especialmente no que tange às questões étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos - em uma perspectiva de letramento**. 1. ed. Recife, PE: Autêntica, 2007.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura -- 3. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

BARRA, Sérgio Hamilton da Silva. **Ilustração e memória: a Imprensa Régia do Rio de Janeiro e o projeto do novo Império português**. Orientador: Ilmar Rohloff de Mattos - 2012. Tese (doutorado em História Social da Cultura do Departamento de História) - Departamento de História, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812343_2012_completo.pdf. Acesso em: 1 de jun. 2025.

BELTRÁN NÚÑEZ, Isauro; LEITE RAMALHO, Betânia; SALVA, Ilka; CAMPOS, Ana. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 33, n.1, 1–11, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.471-473, 2004.

BRANCO, Anselmo; PRADO, Bruno; CAMPOS, Eduardo. **Telaris Essencial: Geografia**. 1 edição. São Paulo: Editora Ática, 2022.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 1 de jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 de jun. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de dez. de 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 de jun. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Diário Oficial

da União. Brasília, DF, 4 de out. de 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 de jun. 2025.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Lei 10.639, de 20 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 de jun. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2024: Geografia. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_geografia.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 3, p. 504–521, jul. 2016.

CAMPOS, Margarida; JÚNIOR, Lindenberg. A bncc de geografia do ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v.40, 2024.

CARNEIRO, Maria; SANTOS, Wildson; MÓL, Gerson. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio pesquisa em educação em ciência**, v.7, n.2, p.101-113, maio, 2005.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2025.

CURY, Carlos. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago., 2008.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 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.

ESTRUZANI, Bruna. *Jovem Sapiens: Geografia*. 1 edição. São Paulo: Editora Scipione, 2022.

FERNANDES, Antônia. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.521-545, set./dez., 2004.

FERREIRA, Ricardo; CAMARGO, Amilton. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 2, p. 374–389, 2011.

FILGUEIRAS, J. M.. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação*, v. 19, n. 45, p. 85–102, jan. 2015.

FREITAS, Neli; RODRIGUES, Melissa. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3 n.5, p.300-307, 2008.

GARCIA, Valquiria; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. *SuperAÇÃO: Geografia*. 1 edição. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

GIORGI, Cristiano et. al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Mai./Jun., 1995.

GUIMARÃES, Iara. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em revista**, Uberlândia, v.25, n. esp., p.?, 2018.

JÚNIOR, Alexandre; ALVES, Darlã; GEVEHR, Daniel. A representação da étnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. **Revista Acadêmica Licencia & acturas**, v.5, n.1, jan./jun., 2017.

LIMA, Cláudia. *Violência faz mal à saúde – Brasília: Ministério da Saúde*, 2006. 298 p

LIMA, Paulo. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2004). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n.1, p. 704-718, maio, 2020,

LOBATO, Karla. *A Escola Na Cidade Que Educa.* Cadernos Cenpec | Nova Série, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2006.

MAGELA, Roza. Valorização de personagens negros como conteúdo curricular no livro didático de história. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v.10, n.1, p.123-149, jan./abr., 2015.

MARPICA, Natália; LOGAREZZI, Amadeu. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.16, n.1, p.115-130, 2010.

MARCUSCHI, Elizabeth.; LEDO, Amanda. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa . *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 149–178, jan. 2015.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público.** 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-24112009-152212. Acesso em: 06 jun. 2025.

MENDONÇA, Sueli. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez., 2011

MOREIRA-PRIMO, Ueliton; FRANÇA, Dalila. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar?. **Revista Uniabeu**, V.13, Número 33, Número especial, janeiro-junho de 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MONTEIRO, Aldair; Jucá, Sandro; Silva, Solonildo. O livro didático e a sua influência na formação dos discentes da educação básica de escolas públicas. **Res., Soc. Dev.** 2019

MUNAKATA, Kazumi. Os livros didáticos: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história e educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.147-157, 2003.

NEVES, Josélia. As cartinhas e cartas de ABC - recursos educacionais disseminadores da fé católica e do moralismo no ensino das primeiras letras no Brasil. **História & Ensino, Londrina**, v. 29, n. 2, p. 183-208, jul-dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/49085/51635>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PAULA, Marcelo; PINESSO, Denise; RAMA, Maria. Espaço & Interação: Geografia. 1 edição. São Paulo: Editora FTD, 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. A evolução da geografia e a posição de Aires de Casal. *Boletim Paulista de Geografia*, [S. l.], n. 19, p. 52–66, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1318>. Acesso em: 6 jun. 2025.

PESSOA, Francisca; NETO, Francisco. Processo pedagógico e combate ao preconceito racial no ensino infantil: busca de valores atitudinais numa escola pública numa escola pública no município de Brasília - Acre. **Revista Em favor da igualdade racial**, v.1, n.1, fev/jul, 2018.

RATTS, Alecsandro et. al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v.8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.

RODRIGUES, Glenda. O livro didático como recurso pedagógico na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018, 60 f.

RODRIGUES, Marcos. Gutenberg e o letramento do Ocidente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6331>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ROSA, Marcelo. O programa nacional do livro didático (PNLD) e os livros didáticos de ciências. **Revista de produtos educacionais e pesquisas de ensino**, Paraná, v.1, n.2, p.132-149, 2017.

ROSA, Daniele Cristina. A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil. 2014. 103 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SABINO, Geruza, CALBINO, Daniel, & LIMA, Izabel. (2022). A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios. *Linhas Críticas*, v. 28, 2022.

SALES, Itamar. O Uso Do Livro Didático e Da Escola Como Ferramentas Para Reprodução Do Pensamento Dominante e Suas Resistências. **Revista Convergência Crítica**, Pró Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação - UFF.

SANTOS, Anderson. Abordagem descolonial e ensino de geografia: análise a partir de um livro didático do 5º ano. *Ge USP*, v. 28, n. 2, e214161. 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.ge USP.2024.214161pt>

SANTOS, Vanessa; MARTINS, Liziane. A importância do livro didático. **Candombá**, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan/dez, 2011.

SANTOS, WELLINGTON. Espaços de negros e brancos em livros didáticos de geografia do estado do Paraná, Brasil. **Revista ciência educação, Bauru**, v. 19, n. 4, p. 1027-1044, 2013.

SECCHI, Leonardo; S. de F. NUNES, Gissele; CHAVES, Thiago José De. O Plano Nacional de Educação: Análise do Processo de Construção de uma Política Pública tipicamente Brasileira. **Administração Pública e Gestão Social**, vol. 13, núm. 4, 2021

SELLES, Sandra; FERREIRA, Marcia. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. **Ciência & Educação**, v.10, n.1, p.101-110, 2004.

SILVA, Jeane Medeiros. A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA, Juliana. Livros didáticos e os caminhos na história. **Revista Unifamma**, v. 20 n. 2, 2023. Disponível em: <http://revista.famma.br/index.php/revistaunifamma/issue/view/27>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, Marco. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez, 2012.

SILVA, Ramires. Distintos olhares sobre a diversidade étnico-cultural no ambiente escolar. *Polyphonía*, v. 24/2, jul./dez. 2013

STEINTHALER, Gustavo Klauss. Educação superior na idade média (1200 a 1500) e práticas pedagógicas: heranças e contribuições à contemporaneidade. 2024. 110 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

STRAY, Chris. **Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel**. Histoire de l'éducation, p.71-102, 1993.

TÍLIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The specialist**, v.61, n.2, p.167-192, 2010.

XIMENES, S.B. Direito à qualidade na Educação Básica:teoria e crítica. São Paulo: Quartir Latin, 2014.