



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GEORGETTE VANESSA JANAINA CHAVES DE OLIVEIRA

**MULHERES NEGRAS NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA HISTÓRIA A SER CONTADA**

Londrina
2015

GEORGETTE VANESSA JANAINA CHAVES DE OLIVEIRA

**MULHERES NEGRAS NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA HISTÓRIA A SER CONTADA**

Dissertação de mestrado apresentada ao PROFLETRAS - mestrado profissionalizante, programa de formação para professores da educação básica formados em Letras mantido pelo Ministério da Educação - MEC, financiado pela CAPES e ministrado pela Universidade de Londrina, Paraná – UEL, como exigência para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suzete Silva.

Londrina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

OLIVEIRA, GEORGETTE VANESSA JANAINA CHAVES DE .

MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: : UMA HISTÓRIA A SER CONTADA / GEORGETTE VANESSA JANAINA CHAVES DE OLIVEIRA. - Londrina, 2015.
128 f. : il.

Orientador: Maria Carolina de GODOY.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Livro didático - Teses. 2. gênero, raça/etnia - Teses. 3. Lei 10639/2003 - Teses. 4. mulheres negras - Teses. I. GODOY, Maria Carolina de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

GEORGETTE VANESSA JANAINA CHAVES DE OLIVEIRA

**MULHERES NEGRAS NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA HISTÓRIA A SER CONTADA**

Dissertação de mestrado apresentada ao PROFLETRAS - mestrado profissionalizante, programa de formação para professores da educação básica formados em Letras mantido pelo Ministério da Educação - MEC, financiado pela CAPES e ministrado pela Universidade de Londrina, Paraná – UEL, como exigência para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Suzete Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Silvana Rodrigues Quintilhano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Luciana Brito
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Londrina 20 de novembro de 2015.

Aos meus, Nathan e Ana Nathália,

Com todo meu amor!

Agradecimentos

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão. (Cícero)

- ✓ À Professora Dra. Maria Carolina de Godoy, orientadora dedicada, mas, sobretudo, amiga e parceira na construção desta dissertação e das ideias políticas e sociais que ela representa rumo à construção de um mundo mais justo, mais humano e mais igualitário.
- ✓ A APP-Sindicato, nossa primeira formadora em justiça social.
- ✓ Aos professores do Profletras – mestrado profissionalizante em Letras da UEL, Universidade Estadual de Londrina pelas inestimáveis contribuições durante o Curso.
- ✓ Aos professores doutores Sergio Adolfo (in memoriam) e Suzete Silva pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.
- ✓ A professora Maria Ilza Zironi, primeira orientadora do PDE.
- ✓ Aos colegas de trabalho que nos incentivaram mesmo sentindo nossa ausência, Henrique, Sidney, Manryi, Fátima, Nena e em especial à Lúcia Boing amiga e parceira de todas as horas e ao diretor Antônio Leão e sua escudeira Prof^a Nádia Horbus que confiaram em nosso trabalho.
- ✓ As funcionárias Dona Rita, Ana Sirlene e Dona Neusa, que cuidaram dos filhos nas nossas viagens semanais.
- ✓ Aos que já foram, a mãe e o avô, saibam que vocês estão vivos em cada uma de nossas vitórias.
- ✓ À família, aos irmãos Gabriel e Caroline, a sobrinha Gabriella, a madrastra Odete, a avó Vanda, ao esposo amado João Alberto pelo apoio e incentivo incondicional nesta trajetória e ao pai tão querido, Sérgio Chaves, meu mestre nesta caminhada terrena, desculpas sinceras pela ausência constante.
- ✓ Aos meus mais valiosos presentes, Ana Nathália e Nathan Leonardo, a luta sempre foi pela construção de um mundo melhor para todos, mas principalmente para vocês dois.

Caminhar é um perigo e respirar é uma façanha nas grandes cidades do mundo ao avesso. Quem não é prisioneiro da necessidade é prisioneiro do medo: uns não dormem por causa da ânsia de ter o que não têm, outros não dormem por causa do pânico de perder o que têm. O mundo ao avesso nos adentra para ver o próximo como uma ameaça e não como uma promessa, nos reduz à solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos. Estamos condenados a morrer de fome, a morrer de medo ou a morrer de tédio, isso se uma bala perdida não vier abreviar nossa existência.

(GALEANO, 2007, p. 6)

OLIVEIRA, Georgette Vanessa Janaina Chaves de. **Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa**: uma história a ser contada. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Nesta pesquisa, pretendemos verificar de que modo as mulheres negras estão representadas nos livros didáticos. Para esse fim, utilizaremos como *corpus* de análise três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano enviadas por editoras para a escolha nas últimas ofertas para uma escola do município de Ivaiporã, estado do Paraná e autorizadas às escolas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC/FNDE, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, sendo Português Linguagens de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, Para Viver Juntos: Português, de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares e Vontade de Saber Português de Rosemeire Aparecida Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan. Este trabalho pretende, além das análises dessa representação da mulher negra nos livros didáticos, sugerir abordagens do tema na educação especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, visando atender à exigências da LEI 10.639/03. Propomos, inicialmente, a abordagem da temática do gênero para adentrarmos as discussões sobre raça/etnia e a investigação da presença da mulher negra nos livros didáticos. Os teóricos selecionados para reflexão são Pierre Bordieau e Jean Claude Passeron (1998) e Louis Althusser (1970) no que tange a dois conceitos – violência simbólica e aparelhos ideológicos do Estado, uma vez que não temos leituras profundas sobre os autores e Jurjo Torres Santomé (2013) culturas negadas e silenciadas nos currículos; Paulo Freire (1987, 2011) sobre a questão da educação como propiciadora do desenvolvimento, e a responsabilidade da profissão de professor/professora; Simone de Beauvoir (1980), Mary Del Priore (2009), Guacira Lopes Louro (1997) e Heleieth Saffioti (2013) em relação à temática específica de gênero na sociedade contemporânea e como mediar essas relações na escola; sobre a visibilidade do negro no Brasil, os aspectos culturais e identitários nos valeremos aqui dos escritos de Kabengelê Munanga (1988/2003) e sobre a mulher negra os estudos de Sueli Carneiro e Tereza Santos (1985) e Nilma Lino Gomes (2005). O trabalho de Paulo Vinícius Baptista da Silva (2008) contribuirá nas reflexões sobre o livro didático, suas veiculações e o racismo em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chaves: Livro didático. Gênero. raça/etnia. LEI 10639/2003. Mulheres. Mulheres negras.

OLIVEIRA, Georgette Vanessa Janaina Chaves de. **Woman. Black in textbooks of the Language Portuguese**: one history to tell . 2015. 127 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

In this research, we intend to verify that the way black women are represented in textbooks. To this end, we will use as an analytical corpus three collections of textbooks Portuguese from 6th to 9th year submitted by publishers for choosing the latest offers for a school in the city of Ivaiporã, Paraná state and authorized to schools by the Ministry of Education and Culture - MEC / FNDE, through the National Textbook Program, and Portuguese languages of William Cherry and Roberto Tereza Cochar Magalhães, To Live Together: Portuguese, Cybele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares and Will Portuguese Rosemeire know of Aparecida and Tatiane Tavares Brugnerotto Conselvan. This paper aims, in addition to analysis of this representation of black women in textbooks, suggest theme approaches in education especially in the discipline of Portuguese Language, to meet the requirements of Law 10,639 / 03. We propose initially the subject of gender approach we enter discussions on race / ethnicity and the investigation of the presence of black women in textbooks. The theoretical reflection are selected for Pierre and Jean Claude Passeron Bordieau (1998) and Louis Althusser (1970) with respect to two concepts - symbolic violence and state ideological apparatuses, since we do not have deep readings of authors and Jurjo Torres Santomé (2013) denied and silenced cultures in the curricula; Paulo Freire (1987, 2011) on the issue of education as a pledge of development, and the responsibility of the teaching profession / teacher; Simone de Beauvoir (1980), Mary Del Priore (2009), Guacira Lopes Louro (1997) and Heleieth Saffioti (2013) regarding the specific issue of gender in contemporary society and how to mediate these relationships at school; on the black visibility in Brazil, the cultural and identity aspects in valeremos here the writings of Kabengele Munanga (1988/2003) and the black woman's studies Sueli Carneiro and Tereza Santos (1985) and Nilma Lino Gomes (2005). The work of Paulo Vinicius Baptista da Silva (2008) will contribute reflections on the textbook, their placements and racism in textbooks Portuguese.

Keywords: Textbooks. Gender. race / ethnicity. Law 10.639/03. Woman. Black woman.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1	– “Ebbrezza di Noé” (di Giovanni Bellini, 1515)	33
Figura 2	– “Cain slaying Abel”, Peter Paul Rubens (1608-1609)	35
Figura 3	– “Postcard do final de 1909” em alusão à greve de fome do movimento sufragista (Domínio público)	43
Figura 4	– charge de Hubert (2003)	89
Figura 5	– HUBERT - Banco de imagens da Internet	92
Quadro 1	– Livros analisados nesta pesquisa	61
Quadro 2	– Análise das ocorrências do livro do 6º ano - Coleção Português - <i>para viver juntos</i>	64
Quadro 3	– Análise das ocorrências do livro do 7º ano - Coleção Português - <i>para viver juntos</i>	65
Quadro 4	– Análise das ocorrências do livro do 8º ano - Coleção Português - <i>para viver juntos</i>	66
Quadro 5	– Análise das ocorrências do livro do 9º ano - Coleção Português - <i>para viver juntos</i>	67
Quadro 6	– Análise das ocorrências de toda a Coleção Português - <i>para viver juntos</i>	68
Quadro 7	– Análise das ocorrências do livro do 6º ano da coleção <i>Português Linguagens</i>	69
Quadro 8	– Análise das ocorrências do livro do 7º ano da coleção <i>Português Linguagens</i>	70
Quadro 9	– Análise das ocorrências do livro do 8º ano da coleção <i>Português Linguagens</i>	72
Quadro 10	– Análise das ocorrências do livro do 9º ano da coleção <i>Português Linguagens</i>	74
Quadro 11	– Análise de todas as ocorrências da coleção <i>Português Linguagens</i>	75
Quadro 12	– Análise das ocorrências do livro do 6º ano da coleção <i>Vontade de Saber Português</i>	76
Quadro 13	– Análise das ocorrências do livro do 7º ano da coleção <i>Vontade de Saber Português</i>	77

Quadro 14	– Análise das ocorrências do livro do 8º ano da coleção <i>Vontade de Saber Português</i>	78
Quadro 15	– Análise das ocorrências do livro do 9º ano da coleção <i>Vontade de Saber Português</i>	79
Quadro 16	– Análise de todas as ocorrências da coleção <i>Vontade de Saber Português</i>	80
Quadro 17	– Análise de todas as ocorrências de todas as coleções.....	80
Quadro 18	- Livros indicados para o professor	98
Quadro 19	- Sites indicados para o trabalho com a LEI 10.639/03.....	99
Quadro 20	- Cartilhas disponíveis para download.....	100
Quadro 21	- <i>Sites</i> ou <i>blogs</i> pessoais de autoras negras.....	103
Quadro 22	- Filmes indicados	103
Quadro 23	- Músicas indicadas.....	105
Quadro 24	- Músicas interpretadas por cantoras negras	106
Quadro 25	- Autoras negras e suas obras	106
Quadro 26	- Livros de literatura infantil	107

LISTA DE ABREVIATURAS

LEI 10.639/03	Altera a LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.
LEI 11.645/08	Altera a LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
APP	SINDICATO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
FAE	Fundo de Amparo ao Estudante
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras do Governo Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	20
1.1 MAS AFINAL, PARA QUE SERVE A ESCOLA? PORQUE ALGUMAS CULTURAS SÃO PRIORIZADAS E OUTRAS SÃO NEGADAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES?	21
1.2 A LEI 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS	27
1.3 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E CURRÍCULO	30
1.4 UM OLHAR SOBRE A CATEGORIA GÊNERO: A MULHER, A MULHER NEGRA E SUAS REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS	38
2 METODOLOGIA	55
3 ANÁLISE DOS DADOS	58
3.1 O LIVRO DIDÁTICO E SUA EVOLUÇÃO	59
3.2 DIAGNÓSTICO DO CONTEÚDO DAS COLEÇÕES EXPLORADAS	62
3.3 A MULHER NEGRA NA INVISIBILIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	83
3.4 ANÁLISE DETIDA DE UM TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO	86
4 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA	94
4.1 O QUE FAZER COM A HISTÓRIA DE AUSÊNCIA?	94
4.2 MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO UMA HISTÓRIA A SER CONTADA	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	117
ANEXO I	118
ANEXO II	119
ANEXO III	122

ANEXO IV - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA	
EDUCAÇÃO	123
ANEXO V	124
ANEXO VI - QUANTIDADE DE EXEMPLARES DE LIVROS DIDATICOS	
ADQUIRIDOS POR EDITORA	125
ANEXO VII - COORDENAÇÃO- GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO	126
ANEXO VIII - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDATICO (PNLD)	127

INTRODUÇÃO

Muito antes dos meninos ricos deixarem de ser meninos e descobrirem as drogas caras que mascaram a solidão e o medo, já estão os meninos pobres aspirando gasolina e cola de sapateiro. Enquanto os meninos ricos brincam de guerra com balas de raios laser, os meninos de rua são ameaçados pelas balas de chumbo.
(GALEANO, 2007 p.12)

Antes de tentar buscar respostas a inquietações que atravessam o caminho de trabalho em sala de aula e que fazem parte da motivação a essa pesquisa, é importante traçar uma breve síntese da trajetória de reflexões subjacentes ao trabalho aqui apresentado.

Desde o princípio da experiência pedagógica na escola pública, gratuita, estadual, da qual faço parte no Estado do Paraná a datar do ano de 1996, e tendo assumido concurso em 2003, muitas angústias assolam o cotidiano em sala de aula, dentre elas a temática de gênero.

Para tentar respostas a essas perguntas inquietantes, fui¹ buscar em muitos lugares possíveis reflexões que pudessem auxiliar na prática pedagógica diária, pois a formação inicial (graduação) não forneceu bases para essas reflexões.

Dentre os caminhos encontrados, destaco a militância sindical nas diversas formações de que participei na APP- Sindicatos dos trabalhadores em educação do Estado do Paraná, e a experiência de tutora em um curso de gênero voltado à formação continuada com a UEPG e a SPM - Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República e o PDE – Programa de Desenvolvimento do Estado do Paraná, com duração de dois anos, em que pude pesquisar sobre os papéis que mulheres e homens representam na atualidade e como se deu essa construção histórico/ideológica.

Tendo assim tomado consciência do processo de invisibilidade pelo qual passam as mulheres, os negros e os menos abastados socialmente, aliei o processo de estudos solitários sobre as temáticas de direitos humanos às formações institucionalizadas pelo sindicato e, mais recentemente, pelo

¹ Optamos por fazer uso da primeira pessoa nesta parte do texto por se tratar de um relato de nossa experiência profissional.

governo federal e suas políticas afirmativas na oportunidade do PDE que surgiu em 2012, quando realizei um trabalho de investigação que pretendeu identificar os motivos pelos quais os professores dificilmente conversam, em suas salas de aula, sobre as temáticas de gênero e etnia.

O trabalho do Programa Educacional do Paraná – PDE², realizado no ano de 2012 e implementado no ano de 2013 – teve início com uma pesquisa de campo prévia, que serviu como referência para entender esse mecanismo de negação e as justificativas para essa exclusão e como esse assunto tem sido debatido ou negligenciado nas escolas de Ensino Fundamental. A proposta³ foi estudar esses assuntos de forma sistematizada, com base científica e aplicação pedagógica para a transformação da realidade escolar.

O PDE foi uma conquista dos professores do Estado do Paraná em seu plano de carreira, e dele nasceu o desejo de saber mais e a importância de aliar pesquisa a ensino, para uma prática pedagógica mais emancipadora, rumo à construção da cidadania e da formação integral do sujeito com o qual trabalhamos nas nossas escolas de atuação.

Confirmamos na atividade do PDE, algumas hipóteses levantadas, como, por exemplo, a de que não é possível trabalhar com naturalidade sobre um tema que não foi objeto de estudo na graduação nem na formação continuada. Ainda que haja muitos textos para auxiliar no trabalho com a temática, estes não estão organizados de forma sistematizada, e o professor não teve essa formação.

Organizamos, então, nessa experiência, tanto uma formação continuada, quanto um caderno temático e pedagógico publicado no site do

2 Trabalho realizado no ano de 2012 sob a orientação da Professora Doutora Maria Ilza Zironi para conclusão do PDE – Programa de Desenvolvimento do Estado do Paraná, pela instituição UEL – Universidade Estadual de Londrina, com o título “Isto é coisa de mulher? – Conversando sobre gênero e desigualdade na escola”.

3 O trabalho pode ser encontrado na forma de artigo científico e também na produção didático-pedagógica **Volume 1 - Artigos 2012**. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 26/06/2015. ISBN 978-85-8015-063-6. **Volume 2 - Produção Didático-pedagógica 2012** PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 26/06/2015. ISBN 978-85-8015-064-3.

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, com endereço já citado no rodapé. O site serviria de base de apoio para que o professor iniciasse essa reflexão, e o material seria utilizado em todo o processo de formação continuada proposto.

Por meio da observação, da experiência do PDE e da prática cotidiana no contexto escolar, percebemos que as temáticas de gênero e raça/etnia⁴ são pouco valorizadas nas atividades escolares e quase não são lembradas no que se refere aos discursos utilizados e à historicidade dos fatos, pressupondo uma história branca, eurocêntrica, masculina, cristã e burguesa os discursos destes sujeitos vão se perpetuando ao longo da história da humanidade.

Utilizamos nesta pesquisa o conceito de *raça/etnia*, postulado por Hall (2002, p.62 e 63). O autor aponta que o termo *etnia* faz referência a aspectos culturais, linguísticos, religiosos e de costumes, sendo assim, o uso desse termo de forma fundacional, para Hall, se torna tentador. No entanto, quando se leva em conta a forma como as identidades e culturas mostram-se tão híbridas no mundo moderno, optar pelo uso desse termo acaba por não tratar de forma tão precisa das questões necessárias à discussão. Além disso, segundo Hall, fica ainda mais difícil pensar identidades nacionais a partir do termo *raça*, que, de acordo com o autor, não é uma característica genética, mas uma categoria discursiva. Caso negássemos a construção histórico-social do termo *raça*, entendendo que existe apenas a *raça humana*, encerraria-se qualquer discussão acerca do racismo. Nesse sentido, a utilização de *raça/etnia* se dá por uma escolha política.

O pensamento sexista, racista, preconceituoso e discriminatório que tem se propagado e se sustentado ao longo das gerações encontra respaldo também na escola, na família, na igreja entre outras instituições e também no livro didático, ainda é um dos únicos materiais disponível em tempo integral para todas as crianças que cursam os anos iniciais da Educação Básica.

Na sequência, tendo sido “contaminada” pela vontade da pesquisa surge o PROFLETRAS, um programa voltado exatamente para professores da educação básica, que atuam em sala de aula e interessados na pesquisa tanto

⁴ A utilização do termo *raça/etnia* tem suas bases nos conceitos de Hall (2002, p.62 e 63) em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*.

na área de Língua Portuguesa, quanto na formação integral do sujeito, respeitando suas identidades, suas formações e seus locais de vivência.

Assim, a proposta desta pesquisa nasceu da parceria entre a orientadora do PROFLETRAS – Maria Carolina de Godoy - com projeto voltado à literatura afro-brasileira, relações étnico-raciais na educação e estudos multiculturais, que se referem à identidade, e os conhecimentos que obtivemos ao longo da formação em serviço, espontânea, autodidata e sindical sobre gênero.

O interesse por esta pesquisa advém, portanto, dessa experiência anterior, e é instigado pela ampliação, no que se refere à análise mais detida da temática do gênero e de raça/etnia, concentrada na representação da mulher negra.

A partir do mestrado profissional, atendendo às exigências da CAPES no que diz respeito à necessidade de as pesquisas do PROFLETRAS serem voltadas ao Ensino Fundamental, planejamos realizar nossas investigações tendo como *corpus* de análise livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, principal material de trabalho nas mãos do professor em sala de aula.

Os livros escolhidos são a coleção completa de *Português Linguagens* de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2012), *Para Viver Juntos: Português* de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2012) e *Vontade de Saber Português* de Rosemeire Aparecida Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan (2012). O objetivo da análise dos livros é verificar como a mulher, em especial a mulher negra, está representada neste material, com o propósito de observar como as relações de gênero e raça/etnia são trazidas para o contexto escolar.

Para justificar a escolha do *corpus*, consideramos o papel exercido pelo livro didático em sala de aula como principal material de apoio ao qual recorrem os professores e alunos/alunas. Há ainda a necessidade de levar em conta a implementação da LEI 10.639/2003 alterada pela LEI 11.645/08⁵, uma vez que

⁵ A LEI 11.645/08 altera a LEI no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" incluindo os indígenas no currículo oficial da rede de ensino por considerar sua importância na formação da sociedade nacional.

ela trata de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, uma iniciativa que busca dar voz aos sujeitos historicamente silenciados.

O trabalho de pesquisa ao qual nos propomos parte da necessidade de seleção bibliográfica de teóricos que dialoguem com alguns conceitos básicos para entender primeiro os mecanismos de exclusão nas escolhas dos currículos. Os teóricos selecionados para reflexão são Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1998) e Louis Althusser (1970), no que tange a dois conceitos: violência simbólica e aparelhos ideológicos do Estado, uma vez que eles podem contribuir para explicar a ausência de muitas temáticas, incluindo a da mulher negra, nos currículos. Enfatizamos que esses autores servirão apenas para o início da reflexão.

Jurjo Torres Santomé (1995) auxilia essa discussão quando postula que existem culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Através de Paulo Freire (1987, 2011) também buscaremos tratar de aspectos ligados à educação como propiciadora do desenvolvimento, pensando nas posições de opressor e oprimido e na necessidade de empoderamento do oprimido para que ele mesmo possa tomar consciência de sua condição e, uma vez tomada essa consciência, lutar pela transformação de sua condição social. Além disso, Freire também nos ajuda a refletir acerca da responsabilidade da profissão de professor/professora e dos saberes necessários à prática pedagógica.

A importância de Simone de Beauvoir (1980) insere-se no tocante à temática específica de gênero, à construção social do ser mulher e do ser homem na sociedade contemporânea. Mary Del Priore (2009) reitera o trabalho de Beauvoir, e Guacira Lopes Louro (1997) aponta como mediar essas relações na escola.

Sobre a visibilidade do negro no Brasil, os aspectos culturais e identitários, nos valeremos aqui dos escritos de Kabengelê Munanga (1988, 2003) que defendem a complexidade da formação das identidades, destacando seu caráter não-fixo e as constantes retomadas e construções cotidianas que intercorrem nesse processo.

No que se refere à mulher negra, os estudos de Sueli Carneiro e Tereza Santos (1985) podem contribuir para a reflexão de que as lutas das mulheres negras, ainda que estejam incluídas no movimento feminista, são outras, e muito mais complexas.

E finalmente o trabalho de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2008) contribuirá nas reflexões sobre o livro didático, como se consolidou o PNLD, suas veiculações, ideologia e racismo, e em nossas análises a respeito da presença e apagamento de negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa.

No capítulo final desta pesquisa, organizamos uma proposta para realização de atividades sobre o tema da mulher negra em face dos resultados da análise de sua representação em livros didáticos de Língua Portuguesa. O enfrentamento do problema diz respeito às reflexões necessárias, à construção de nossas considerações acerca dos estudos realizados e a uma possível proposta de trabalho aos professores/professoras e pedagogos/pedagogas que compõem a educação básica. O intuito dessa proposta é que eles possam ser os autores e autoras de suas próprias aulas em relação à temática de gênero e etnia, tais como sugestão de material de apoio para pesquisas e textos de autores que contribuam para a reflexão sobre o tema.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Curso básico de injustiça. A publicidade manda consumir e a economia o proíbe. [...] Este mundo, que oferece o banquete a todos e fecha a porta no nariz de tantos, é ao mesmo tempo igualador e desigual: igualador nas ideias e nos costumes que impõe e desigual nas oportunidades que proporciona.

(GALEANO, 2007, p.21)

Neste capítulo inicial, nossa intencionalidade é realizar um diálogo com os autores que se seguem: Bordieu e Passeron (1998) e Althusser (1970) apenas em dois conceitos – violência simbólica e aparelhos ideológicos do Estado, uma vez que os escritos desses teóricos sobre currículo e violência simbólica contribuem para explicar a ausência de muitas temáticas, incluindo a da mulher negra, nos currículos; Santomé (2013) postula que existem culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Freire (1987, 2011) contribui quanto à questão da educação como propiciadora do desenvolvimento, o papel do opressor, do oprimido e a responsabilidade da profissão de professor/professora.

Beauvoir (1980), Del Priore (2009) e Louro (1997) destacam-se, neste trabalho, no tocante à temática específica de gênero, à construção do ser mulher, ser homem na sociedade contemporânea e como mediar essas relações na escola. Além da importância dos estudos de gênero para a construção da identidade feminina.

Gomes (2005) e Munanga (1988/2003) tratam da visibilidade do negro no Brasil, os aspectos culturais e identitários e a necessidade da formulação da Lei 10.639/03, e nestas reflexões passaremos também pelo contexto do racismo.

Carneiro e Santos (1985) contribuem para a reflexão sobre a mulher negra e as diferenças das lutas entre mulheres brancas e negras.

E Silva (2008) contribuirá nas reflexões sobre o livro didático, suas veiculações e o racismo em livros didáticos de Língua Portuguesa.

1.1 MAS AFINAL, PRA QUE SERVE A ESCOLA? PORQUE ALGUMAS CULTURAS SÃO PRIORIZADAS E OUTRAS SÃO NEGADAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES?

Ao longo da história da escola, sempre houve escolhas e conflitos. Em relação a essas escolhas, as menos harmônicas foram as que se referem aos conteúdos a serem ministrados. Para refletir sobre o porquê de determinados conteúdos serem priorizados nos currículos escolares e de outros serem negados, recorremos a Bourdieu e Passeron (1998 p.35) para entender que as relações escolares e as relações sociais estão intimamente ligadas.

Seu principal conceito aplicado à educação é o de *violência simbólica*, que pode ser entendido como um tipo de mecanismo que cria, legitima e reproduz a desigualdade social.

De acordo com os autores, o uso da violência simbólica se dá por um indivíduo, ou grupo, que controla o poder simbólico sobre os outros, sejam os governos, os autores de livros didáticos ou mesmos os professores. Quando escolhas precisam ser feitas, a violência simbólica atua desviando o olhar dos dominados, para que enxerguem o que o poder dominante deseja.

Um exemplo para analisar o conceito de violência simbólica é o uso da linguagem, uma vez que, para o senso comum, ou para os olhos do indivíduo letrado, tudo o que compõe a linguagem, como a gramática, a ortografia, e o uso que fazemos dela, está relacionado à posição social de quem fala, podendo expor aquele que domina o código e aquele que não o domina, conferindo, assim, a um o *status quo* de dominante e ao outro de dominado.

Para Bourdieu e Passeron (1998 p.36), a educação é uma violência simbólica à medida que os agentes, professores, governantes, autores de livros didáticos, diretores do sistema que compõem a educação, escolhem e impõem o que deve e o que não deve fazer parte da educação formal, desconsiderando toda a cultura e a identidade de quem também faz parte do processo.

O problema principal é que essa violência simbólica não é compreendida como violência, uma vez que os agentes que a sistematizam tornam essas escolhas “naturalizadas”, por ter poder e autoridade pedagógica.

De acordo com Bourdieu (1998, p.36) essa inculcação propõe um *habitus* cultural duradouro e legítimo, que, uma vez incorporado, transforma um

capital cultural que terá um valor social, e que só beneficiará os que fazem parte da elite, excluindo aqueles sem posses e, portanto, sem condições de opinar o que será e o que não será capital cultural.

Enfatizamos que não somos especialistas em Bordieu e Passeron, e o recorte da leitura se refere ao conceito de violência simbólica utilizado pelos autores, que pesquisamos tanto no livro *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, quanto em artigos que auxiliam em nossas reflexões sobre as escolhas que compõem o currículo.

Segundo Bordieu e Passeron (1998, p.35), a violência estaria no fato da escola fazer parecer que há em suas escolhas, uma neutralidade, mas que na verdade condiciona o educando de acordo com os interesses das elites que controlam o sistema educacional. Esta violência seria simbólica devido ao seu caráter não material, circunscrito na esfera mental.

Esta violência configura-se nos atuais mecanismos de exclusão, estereotipia, preconceito e discriminação nos ambientes destinados exatamente a realizar essa inclusão, quando tocam no tema racial.

O conteúdo sobre o tema étnico-racial há pouco tempo é apresentado em materiais de Língua Portuguesa inclusive nos livros didáticos do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

As ideias que Althusser (1970 p.46) apresenta quanto ao conceito de aparelhos ideológicos do Estado corroboram a perspectiva de que o livro didático exerce papel fundamental na sala de aula, podendo tornar-se um desses mecanismos de controle ideológico. Enquanto o aparelho repressivo funciona pela força, o aparelho ideológico, funciona pela disseminação de ideologia.

É por si só, muito óbvio que a ideologia a ser disseminada segundo Althusser (1970 p.48) não será a da classe trabalhadora ou dos excluídos, mas o pensamento da elite e dos que governam. De acordo com Althusser (1970, p.49) é exatamente neste ponto que os excluídos devem trabalhar, para a mudança de foco e de ideologia.

Entendemos que essa reflexão se faz necessária porque, se estamos falando de livro didático, é preciso recuperar essa historicidade dos fatos e da escola no que concerne ao fazer pedagógico cotidiano, para entendermos os mecanismos de escolhas, exclusões e invisibilidades nos currículos, nos Projetos Políticos Pedagógicos e, portanto, também nos livros didáticos.

Sabendo que a escola deve procurar discutir as escolhas políticas pelas quais perpassam o currículo e as tensões e conflitos que essas escolhas irão gerar, o professor tem um papel importante no processo de possibilitar que todos sejam contemplados nesse universo que compõem os saberes escolares. Os materiais selecionados também precisam estar em sintonia com a complexa e intrincada formação da sociedade brasileira, de modo que os alunos possam se enxergar como sujeitos componentes desta sociedade.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica* (2011, p.41), propõe que são necessários saberes para a prática educativa, e um deles é o de que ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural, numa busca por ver-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador. É importante destacar que assumir-se como sujeito não significa, segundo Freire (2011, p.41), a exclusão dos outros.

Ao tomarem consciência das suas fragilidades na formação, espera-se que os professores contemplem temas pouco debatidos nos materiais disponíveis, por meio da intervenção e da mediação em sala de aula.

Assim como a proposta de Freire, a nossa também é uma proposta de conscientização, politização e transformação da condição social, iniciada pelas escolhas dos docentes, as quais precisam levar em conta a condição de exclusão da mulher negra, tanto da história da formação da sociedade brasileira quando das relações de empoderamento em espaços públicos.

Freire (2011, p.23-36) postula que a prática docente exige uma série de reflexões necessárias. Para um bom ensino, é preciso pesquisa por parte do professor/professora, é necessário respeito aos saberes que os educandos trazem, sua bagagem de vida, sua cultura, suas vivências, portanto sua identidade. Ensinar exige atitude crítica por parte de quem ensina como também por parte de quem aprende; ensinar exige ética inclusive com

posicionamento político. E talvez o mais representativo conselho ou reflexão de Freire, para o nosso trabalho, seja: ensinar exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Uma vez identificados os mecanismos de opressão, a educação servirá para transformá-los. Rejeitar qualquer forma de discriminação, segundo Freire, significa entender que não há uma cultura que deva ser sobreposta à outra, ou um gênero ser mais valorizado em detrimento de outro. Antes disso, é preciso rechaçar toda e qualquer forma de exclusão, dando inclusive subsídios para que o educando lute contra essas formas de opressão.

O educador, segundo Freire (2011, p.47-49), quando realiza suas escolhas didático-pedagógicas, precisa ter a certeza de que ensinar não é transferir conhecimento pura e simplesmente, uma vez que o ato de ensinar precisa da consciência do inacabamento, de que os conceitos sempre estarão em construção permanente, de que o que hoje tem uma função definida ou um uso específico, amanhã pode ter outro, considerando que o mundo não é estático e que estamos sempre aprendendo e descobrindo novas coisas.

Freire (2011, p.70) defende ainda que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; talvez sendo esse o principal papel do educador: preparar os educandos para entender seu papel no mundo, compreendendo que ele sempre é passível de mudança, sem aceitação de determinismos, sejam biológicos ou sociais.

Freire (2011, p.89-138) aponta que ensinar é uma especificidade humana, portanto cheia de defeitos e inacabamentos, mas o fato de ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exigindo tomada consciente de decisões. Exige que se saiba escutar e que haja disponibilidade para o diálogo.

Outra obra de Freire (1987) que pode nos auxiliar a entender os processos de exclusão é *Pedagogia do oprimido*, que postula logo nas primeiras palavras que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p.12), salientando que é importantíssimo que o oprimido tenha consciência de sua condição de opressão para encará-la e lutar contra ela.

Freire (1987 p.16) expõe essa inconsciência por parte do oprimido na passagem abaixo e sugere os mecanismos para a libertação desta sociedade opressora:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987 p.16)

As reflexões de Freire nos levam a acreditar que é preciso lutar diuturnamente para que as transformações aconteçam, e para que sejam duradouras e concretas.

Assim, entendemos que, devemos lutar não só pelos direitos que devem ser respeitados, mas também reagir aos que não os cumprem ou são simplesmente ignorados pela maioria branca e elitista.

Neste contexto, o livro didático pode e deve ser considerado como material principal de transmissão de ideologia dominante no espaço escolar. Pode também ser entendido como instrumento de imposição cultural com aspectos de prevalência das relações de poder interpostas na sociedade que temos e que são mais uma vez invisibilizadas no processo educacional.

Neste ponto de análise, a teoria do currículo nos ajuda a compreender o objeto e as intencionalidades que estão presentes nas escolhas que fizemos. As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná dizem que:

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo? Sacristán fala de impressões que, “tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo”. Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, conseqüência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele. [...] (PARANÁ, 2008, p.16)

Esse trecho aponta que as escolhas históricas realizadas tanto para a concepção de currículo, como de seleção de conteúdos, ficam escamoteadas e relegadas a segundo plano. Essa discussão é importante para conhecer o processo de construção curricular, entender que ele não é harmônico, mas sim cheio de tensões que indicam posições de poder. Assim, de acordo com as Diretrizes, currículo é muito mais que um amontoado de conteúdos e não pode ser considerado apenas como um documento impresso, guardado na gaveta para ser seguido e acompanhado.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; [...] Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto. Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. (PARANÁ, 2008 p.16)

As Diretrizes sugerem então que o significado maior deste documento é o resultado de profundas posições políticas e sociais tentando implementar também um modo de ver o mundo.

Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social. Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente. (PARANÁ, 2008 p.16)

Sabendo, assim, que a escola deve procurar discutir as escolhas políticas pelas quais perpassam um currículo e as tensões e conflitos que essas escolhas irão gerar, o professor tem um papel importante para que todos estejam contemplados nesse universo que compõem os saberes escolares,

nesse sentido, os materiais selecionados também precisam estar em sintonia com a complexa e intrincada formação da sociedade brasileira, de modo que os alunos possam se enxergar como sujeitos componentes desta sociedade.

Pensando então nos modos como a sociedade e a escola se organizam para a veiculação da ideologia dominante, nossa análise se volta para a necessidade da implementação da LEI 10.639/03 e os mecanismos necessários para a inclusão de certas demandas advindas dos movimentos sociais no contexto escolar.

1.2 A LEI 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS

Quando falamos das relações sociais vivenciadas na sociedade brasileira, o senso comum diz que somos um povo amigo, harmonioso, e que por aqui em terras brasileiras não precisamos nos preocupar com o racismo. Munanga (2003 p.7) coloca que o conceito de racismo foi criado por volta de 1920, e que o racismo, enquanto conceito e realidade, já foi objeto de diversas leituras e interpretações.

O racismo consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. Esse pensamento, pautado no senso comum, nega os processos de luta contra o racismo e o preconceito, e encerra toda e qualquer reflexão acerca deste tema. Assim, negar o preconceito é o primeiro passo, de muitos, para ser preconceituoso. Essa atitude pode aprofundar o racismo, que se configura em acreditar que há uma raça superior a outra.

Talvez por esse histórico de negação dos conflitos sociais e raciais, as questões relacionadas aos negros, sua literatura, sua cultura, sua história e sua essência, não figuram nas instituições educacionais ou em outros espaços destinados à formação e educação do público em geral, sejam elas públicas ou privadas, urbanas ou rurais, atuais ou do século passado, de educação básica ou superior.

Pensando nas limitações das escolhas curriculares que ainda não contemplam as teorias pós-críticas e também nas necessidades específicas

das lutas dos movimentos sociais, houve então a necessidade do surgimento da LEI 10.639/03 como ação afirmativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola ressaltam que é preciso historicizar os movimentos de resistência organizados primeiro pelas comunidades Quilombolas.

Nas diversas comunidades quilombolas, é possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente. Podemos dizer que o lugar da luta por espaço, vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas. (BRASIL/MEC/SECAD, 2012 p.14 e 15)

Daí a importância de que o currículo esteja associado aos contextos históricos, sociais e culturais de cada comunidade em que ele está inserido. Um currículo da elite branca, portanto, não pode e nem nunca servirá para atender uma comunidade tradicionalmente negra e constituída em outros contextos.

Um processo intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola. Entendidas como comunidades tradicionais, a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas. Além disso, o fato de serem grupos classificados como negros e de assim se autodenominarem traz elementos mais complexos a essas identidades. (BRASIL/MEC/SECAD, 2012 p.14 e 15)

Consideradas as construções identitárias, também fica garantido o reconhecimento destas pessoas como cidadãos de direito, com lutas próprias e necessidades específicas.

[...] É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. Aos embates enfrentados pelos quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeitos e cidadãos e pelo direito à terra e ao

território somam-se olhares, perspectivas e discursos racistas (BRASIL/MEC/SECAD, 2012 p.14 e 15).

Compreender as origens do povo negro auxilia na construção da identidade brasileira, considerando então os complexos processos de construção da identidade étnico-racial no Brasil. Conhecer essa e outras histórias, contribui para a formação de uma educação menos excludente, e para uma escola brasileira que contemple a diversidade de composição da sociedade de nosso país.

A LEI 10.639/03⁶, modificada pela LEI 11.645/08⁷, surge pela pressão dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, ao governo e às instâncias responsáveis por salvaguardar os direitos dos cidadãos brasileiros de acordo com a Constituição Federal de 1988. Seu contexto de surgimento é o da participação social e política dos cidadãos num governo considerado dos trabalhadores, e por meio da abertura do país rumo à redemocratização em período posterior à ditadura militar.

A ação afirmativa que se configura em políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente nasceu, portanto, de uma necessidade iminente de reconhecer a importância que os povos africanos e afro-brasileiros tiveram na construção da história do Brasil, de sua consolidação enquanto nação e sua contribuição cultural e política; e ainda de articulação dos saberes que esses povos possuíam no tocante aos contextos científico, cultural e social dos povos africanos escravizados e trazidos contra sua vontade para o continente americano e para o Brasil na época da colonização.

6 Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e tem o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

7 A LEI 11.645/08 altera a LEI no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela LEI no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" incluindo os indígenas no currículo oficial da rede de ensino por considerar sua importância na formação da sociedade nacional.

Um dos primeiros aspectos a serem questionados nesse contexto é de como construímos, ao longo da história pedagógica brasileira, uma visão tão negativa, estereotipada e preconceituosa desses componentes e contribuintes da formação da sociedade que temos na atualidade.

É importante entendermos, segundo o artigo “Educação não tem cor”⁸, que existe um grande histórico de lutas pelo reconhecimento da cultura negra e que discussões e projetos bem elaborados são capazes de combater o preconceito racial na escola. No artigo são destacados os rumos que a educação étnico-racial teve na escola, com enfoque nos erros e acertos de abordagem do tema da cultura negra.

Mas por que o movimento negro reivindicava e ainda anseia por mudanças nos currículos e nos materiais abordados nas escolas da Educação Básica? Por entender que até o ano de 2003 as condições para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana não estavam dadas. Contudo, a criação da lei, por si só, também não é garantia de que os conteúdos serão abordados de forma mais humanizada e emancipatória.

1.3 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E CURRÍCULO

Elencamos alguns conceitos imprescindíveis que, ao tratarmos da negritude, estão entrelaçados. Para início de reflexão, quem são negros? Segundo Nilma Lino Gomes (2005 p.39-62) “são as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo IBGE”.

Ainda considerando Gomes (2005 p.39-62) esta discussão sobre identidade que por si só já é um tanto complexa se amplia ainda mais quando são adicionados a ela adjetivos tais como social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional entre tantos outros adjetivos possíveis. Gomes (2005 p.39-62) cita o antropólogo Kabengele Munaga para explicar o conceito de identidade e sua complexa formação.

⁸ Publicado no site: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-nao-tem-cor-425486.shtml>

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178 apud GOMES, 2005 p.39-62)

Assim, falar de identidade é falar de um complexo e intrincado sistema de construção humano e social.

Gomes (2005 p.39-62) ainda recorre à Novaes (1993) para analisar e mostrar como ela pode ser usada para a criação de um *nós* coletivo, de pertencimento a um determinado grupo como, por exemplo — *nós índios, nós mulheres, nós homossexuais, nós homens, nós negros, nós professores*.

A identidade não é algo inato, com a qual nascemos e permanecemos ao longo de toda a vida, imutável. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, portanto é social e construída cotidianamente. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Segundo a autora, a identidade indica traços culturais que se expressam por meio de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Considerados estes aspectos, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura, mas também se envolve nos níveis sócio-político e histórico, em cada sociedade.

O processo de racismo e preconceito tem uma história longa e emaranhada. Iniciar o processo de reflexão acerca do racismo, do preconceito, remetem à uma premissa de que alguém considera-se superior a outrem. Gomes (2005 p. 39-62) em seu artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* coloca sua reflexão sobre a questão da identidade negra que:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a

partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (GOMES, 2005 p.42).

A citação de Gomes (2005, p.42) aponta que somos seres humanos complexos, compostos de múltiplas identidades e situações de pertencimento social. Cada um de nós não possui uma única identidade, mas várias, entrelaçadas e formadoras de um todo.

Talvez por esse motivo, as pessoas digam: “mas ela é negra e é racista”, “mas ela é mulher e é machista”. Esses comentários indicam o quanto somos seres meandrosos, compostos de múltiplas identidades e situações de pertencimento social, mas também imersos em um contexto social, racista, machista e por isso mesmo muitas vezes contraditório. Cada um de nós possuindo várias identidades entrelaçadas e formadoras de um todo, também temos interesses divergentes e contraditórios.

Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. (GOMES, 2005 p.42)

Gomes (2005 p.39-62) coloca ainda que a identidade negra é entendida como “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Contudo, construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras.

A formação da identidade negra historicamente tem aspectos negativos e estereotipados. Esse pensamento tem raízes milenares, baseadas em credices e fundamentalismo religioso. Uma das passagens e credices que pode ilustrar essa reflexão é o mito da maldição de Cam que fomos buscar em um artigo de Hernandez (2005, p.422)

O Mito da Maldição de Cam

Este mito invoca o personagem bíblico Cam, filho de Noé mencionado no livro de Gênesis, que foi salvo do dilúvio junto com seus irmãos Sem e Jafé, na famosa “Arca de Noé”. Conta a Bíblia

que, após o dilúvio, Noé, que entre outras coisas era vinicultor, plantou uvas, fazendo vinho de sua colheita. Noé então embriagou-se e acabou adormecendo em sua cabana. Cam, seu filho, teria se deparado com seu pai embriagado e desacordado, tendo ele visto a nudez de seu pai ao invés de guardar o pudor e cobrir seu pai, Cam foi contar o sucedido aos seus irmãos. Quando Noé acordou, amaldiçoou o filho de Cam, Canaã, referindo-se a ele como o “escravo dos escravos”. De acordo com a Bíblia, Cam foi um dos filhos de Noé que se mudou para o sudeste da África e partes das proximidades do Oriente Médio, e foi o antepassado das nações daquelas localidades. (HERNANDEZ, 2005, p.422)

Estas passagens ainda habitam o imaginário religioso para argumentar a superioridade de alguns sobre outros. A figura abaixo de 1515 é amplamente utilizada pelas igrejas cristãs para exemplificar o mito da maldição de Cam e pode contribuir para compreender e tornar perceptível como esse pensamento se arrasta ao longo dos séculos.



Figura 1 – “Ebbrezza di Noé” (di Giovanni Bellini, 1515)

Esta passagem, da maldição de Cam, segundo Hernandez (2005, p.422) foi muito usada ao longo da história por alguns membros de religiões abraâmicas (judeus e cristãos) para justificar o racismo e a escravidão de negros africanos, os quais acreditavam ser descendentes de Cam.

Defensores da escravidão nos Estados Unidos invocaram consistentemente este relato da Bíblia ao longo do século XIX, em resposta ao crescimento do movimento abolicionista.

Já no Brasil, a maldição de Cam serviu de justificativa para escravizar os índios. Segundo Hernandez (2005 p. 423) o missionário da Ordem de São

Pedro, João de Sousa Ferreira, afirmou “Não há lei divina nem humana que proíba a possessão de escravos” e continuou “ (e os índios brasileiros) são da descendência da maldição de Cam”. O autor aponta que os portugueses igualmente consideravam os negros descendentes de Cam cuja cor era o sinal da maldição e justificativa para a escravidão.

As Cruzadas iniciam o processo institucionalizado pela igreja de demonizar quem se levantava contra a religião, apontando como satãs os inimigos dos cristãos. Assim também se inicia o processo de demonização ou satanização dos africanos, que apontando como santos e “de bem” os homens brancos e demonizados e excluídos os negros africanos, categorizando as populações humanas pela cor de sua pele.

A igreja católica vai contribuir assim, perversamente para a institucionalização dos regimes escravistas e para legitimação da escravização e do tráfico de pessoas. Neste contexto histórico, tanto a maldição bíblica, quanto a ciência vão contribuir entre si para que o racismo e o preconceito cresçam em fértil terreno e se espalhem pelo globo. Todos esses projetos, da igreja e da ciência, vão contribuir para referendar o principal deles, isto é, a manutenção do mercado que durante a história da humanidade tem negligenciado seres humanos em nome do lucro.

Outro mito que pode elucidar esse pensamento é o mito de Caim, encontrado na Bíblia Sagrada, no livro do Gênesis, no capítulo 4, versículo 17, p.52 que consiste na história do homem Caim que matou seu irmão Abel por entender que este agradava mais a Deus. Ficando irado, num rompante, ele assassina seu próprio irmão e depois se envergonha de tal fato e acredita que deve morrer. Deus, porém, lança lhe uma marca, um sinal para que ninguém lhe faça mal. Muitos utilizaram desta passagem bíblica, a igreja católica e as instituições que seguiam seus dogmas e orientações, para justificar a escravização de seres humanos usando esse mito e inferindo sem nada que pudesse autenticar esse fato, de que a marca de Caim seria a cor da pele.

Estas passagens contribuíram para a arquitetura elitista da religião cristã e do projeto da igreja católica liderado por Santo Agostinho. A pintura de 1608/1609 é amplamente utilizada pelas igrejas cristãs e contribui para a percepção visual e para compreender como esse pensamento racista e

preconceituoso se arrasta ao longo dos séculos caracterizando a cor da pele das pessoas retratadas na tela.



Figura 2 – “Cain slaying Abel”, Peter Paul Rubens (1608-1609)

Apenas no século XX essa construção histórica começa a ser questionada por meio do processo de investigação genética e científica. Como as considerações da Idade Média não se sustentaram inicia-se então o processo de desconstrução de raças preta, branca e amarela tomando o seu lugar a ideia de *raça humana*. Gomes (2005) pode contribuir com a reflexão do termo ‘raça’ quando reflete que:

Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos [...] usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. (GOMES, 2005, p.45)

Assim, podemos compreender que o termo raça continua sendo usado, inclusive pelo Movimento Negro, por entender o contexto sócio-político e a construção histórica que esse termo carrega.

O Brasil passou por vários ciclos econômicos desde a chegada dos portugueses e em todos eles os negros africanos escravizados tiveram imensa participação para a ampliação da economia e conseqüente sucesso de Portugal quanto para a construção e consolidação do Brasil enquanto nação.

Negar a participação do povo negro e africano para a contribuição econômica, tecnológica e de mão-de-obra (força de trabalho) para o desenvolvimento do Brasil é omitir a história para as gerações que passaram pelos bancos escolares e se utilizaram e ainda se utilizam dos livros didáticos produzidos, que contam apenas uma versão ou lado da história da formação da sociedade brasileira.

Especificamente sobre livros didáticos de Língua Portuguesa, Paulo Víncius Baptista da Silva (2008, p.33) que pesquisou o racismo em livros didáticos em sua tese de doutorado, cujos resultados foram publicados no livro *Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa* (2008), Silva (2008, p.33), aponta como único o estudo de Ana Silva (2001) onde a autora se utiliza de uma amostra de 15 livros didáticos da alfabetização à quarta série sendo que os livros que apontavam uma maior amostra de representação positiva do negro foram de 1992/1997 exatamente a parte final da amostra. Sendo este o estudo que identificou algumas mudanças nas representações dos personagens negros em textos e ilustrações.

Silva (2008, p.35) postula ainda que as modificações “foram pontuais e isso não significou a ausência do discurso racista centrados numa branquidade normativa”. Salienta ainda que:

Em contraste com as tímidas modificações nos livros apontadas pelas pesquisas, o tema, discurso ideológico em livros didáticos, causou no mesmo período, certa mobilização dos movimentos sociais. Os movimentos feministas e negro, constantemente, denunciaram o tratamento discriminatório detectado nos textos didáticos. Isso influenciou a adoção de uma série de ações governamentais visando à eliminação de tais discriminações, raciais e de gênero. (SILVA, 2008, p.35)

As reivindicações dos movimentos negro e feminista foram ouvidas e levadas em conta nas ações governamentais, de forma a garantir um livro didático menos racista. Nesse ínterim, foram excluídos livros que continham preconceitos ou erros formais, discriminação de raça, cor ou gênero. Incluiu-se também uma avaliação do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático no sentido de que as obras deixassem de apresentar discurso racista. Porém, Silva (2008, p.37) vê com muita desconfiança essa avaliação já que ela se

preocupa quase que exclusivamente com expressões explícitas de preconceito, desprezando a quantidade de ocorrência de negros em livros didáticos.

É necessário, pensar que o livro didático pode e é um elemento de representação identitária e que ali também deveriam estar presentes a complexidade da formação da sociedade brasileira.

É necessário também avançar na compreensão do que significa raça na sociedade brasileira. Esta, ora assume o sentido e a resignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio. (MUNANGA,1994 apud GOMES, 2005, p.43 e 44)

E Munanga continua:

Os de direita acusam os negros em busca da afirmação da sua identidade de criar falsos problemas ao falar de identidade negra numa sociedade culturalmente mestiça; os de esquerda muitas vezes os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos, [...] (MUNANGA,1994 apud GOMES, 2005, p.43 e 44)

Uma luta que incomoda a todos, de direita e de esquerda. A passagem envereda por expor que há um mito da democracia racial no Brasil. Os poucos direitos conquistados pelos negros foram objeto de muita luta do Movimento Negro. E ainda que a luta tenha ocorrido, são necessárias muitas outras para a criação de condições de igualdade. É mais fácil invisibilizar do que falar sobre o tema.

Se há resultados dessa luta como a LEI 10.639/03, por que muitos grupos estão invisíveis na maioria dos materiais didáticos apresentados, escolhidos e utilizados nas escolas públicas?

Quem está lá representado? Quem ficou de fora destas representações? Apontamos para essa pesquisa e segundo a análise realizada nos livros didáticos selecionados, que o negro, a mulher e a mulher negra continuam em condição de apagamento.

Essa investigação dos livros didáticos de Língua Portuguesa pode contribuir para a construção de uma escola que contemple a diversidade

existente em nosso país e a contribuição que homens e mulheres negras deram na formação da sociedade brasileira.

Assim, entendemos que essa será a nossa contribuição para uma escola pública, gratuita, de qualidade, menos preconceituosa e racista, investigar os pontos de ausência e de apagamento das mulheres, em especial a mulher negra e apontar caminhos para a implementação da LEI 10.639/2003.

1.4 UM OLHAR SOBRE A CATEGORIA GÊNERO: A MULHER, A MULHER NEGRA E SUAS REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS

Historicamente vivemos em uma sociedade que se estruturou e calcou seus valores no princípio do patriarcado e que classifica as pessoas em categorias de padronização. Pode-se afirmar, assim, que essa estigmatização produz sujeitos socialmente excluídos e marcados pelo machismo, pela misoginia, pela homofobia ou por práticas racistas e preconceituosas.

Machismo - Em um pensamento machista existe um "sistema hierárquico" de gêneros, onde o masculino está sempre em posição superior ao que é feminino. Ou seja, o machismo é a ideia errônea de que os homens são "superiores" às mulheres. (BRASIL, p.179, 2009)

Falar de gênero não é fácil, porque não há definições pré-estabelecidas ou exatas sobre o termo, porém é essencial para nossa pesquisa conversar sobre essa categoria de análise social, uma vez que trataremos da visibilidade de mulheres negras e suas representações nos livros didáticos. Guacira Lopes Louro em seu livro *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (1997) aponta, entre os verbetes do Dicionário Aurélio, uma série de definições para *gênero*, desde os seus significados no âmbito da Lógica, da Biologia, da Gramática, até usos mais correntes como “maneira”, “modo”, “estilo”; mas essas definições nem de longe contribuem para o estudo da temática de gênero, que é complexa e se constitui nos âmbitos social, cultural, histórico e político.

Brasil (2009) diz que o conceito de gênero do qual estamos nos referindo foi formulado a partir dos anos 70, com profunda influência do

pensamento feminista. Foi cunhado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana. Contudo, o modo de se construir um homem e uma mulher são realizados pela cultura, pela história e pela sociedade em que estes sujeitos estão inseridos. Assim, gêneros são produtos da realidade social, cultural, econômica, histórica e política das pessoas, e não da anatomia de seus corpos. Daí o conceito primeiro com o qual pretendemos dialogar, de que “sexo” é um dado biológico e “gênero” é um fato cultural.

A autora Simone de Beauvoir utiliza como eixo de formulação teórico-social de seu livro *O segundo sexo*, a célebre frase: “Não se nasce mulher, torna-se” BEAUVOIR (1980, p.9). Essa referência expõe a construção da ideia de que o modo como nos entendemos homem e mulher não é igual em todas as sociedades, é um conceito construído socialmente e está relacionado com a sociedade em que vivemos.

A maneira como nos expressamos, como nos comportamos, e até como pensamos, tem raízes históricas, culturais e sociais. Louro (1997, p.24) coloca que para entender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, também se faz necessário perceber identidade como cultural, e os sujeitos, então, possuem identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas ou permanentes e que podem até mesmo ser contraditórias. Ela busca este conceito em Hall (1992). Com essa reflexão, ela define que se o gênero constitui a identidade do sujeito, assim como etnia, a classe, a nacionalidade, a ideia é perceber gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o.

Louro (1997 p.21 e 22) apoia-se na ideia de Scott (1995) para expor um ponto importante para a argumentação dos estudos de gênero, o de que é necessário desconstruir a ideia dicotomizada, polarizada, e de oposição binária: *masculino – feminino*, porque isso significaria problematizar a questão e expor que não existe uma mulher ou um homem, mas diversas e incontáveis formas de ser homem e ser mulher nos mais diferentes tipos de sociedade e culturas ao longo da história da humanidade. Não há, portanto, um lugar natural para cada um destes sexos. Nessa lógica desnaturalizante da dicotomia de gêneros, esses sujeitos não são apenas homens e mulheres, mas homens e

mulheres de várias classes sociais, raças/etnias, religiões, idades e que ocupam diferentes esferas nas relações de poder instituídas.

Para início desta desconstrução da naturalização do ser homem e do ser mulher na sociedade da qual fazemos parte, fomos buscar o que Mary Del Priore diz em seu livro *Ao Sul do Corpo: Condição feminina, maternidades e mentalidade no Brasil Colônia* (2007, p. 7). Segundo a autora, a história das mulheres não é apenas delas, mas também é de suas famílias, das crianças, do trabalho, da mídia, da literatura. Tudo está intimamente ligado com o processo de construção do que significa ser mulher na sociedade brasileira no século XXI, e há diferenças entre ser mulher numa grande metrópole e em lugarejos onde a tecnologia e o progresso ainda estão muito longe.

Buscar essa história, nas palavras de Del Priore (2007, p.7),

“é buscar a história de seu corpo, da sua sexualidade, da violência sofrida e praticada por ela, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos. Enfocando as mulheres através das tensões e das contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, entre elas e o seu tempo e entre elas e as sociedades em que estavam inseridas”.

Considerando então que gênero é uma construção histórica, social e cultural, compreendemos que essa história é passível de mudança ou de outros olhares, outros discursos e outras representações. As DCE (Diretrizes de Língua Portuguesa do Estado do Paraná) trabalham na perspectiva da língua e do discurso como prática social, desta forma é interessante questionar os discursos vigentes na atualidade, e que perpassam pelo contexto escolar.

Assim, iniciamos por questionar: quais discursos sobre a questão dos gêneros estão arraigados ao pensamento e à fala do professor? Como esses professores tratam de questões relacionadas a essa temática nos textos e nas próprias situações presentes no cotidiano escolar?

Para responder a esses questionamentos, valemo-nos da experiência proporcionada pelo PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional descrita no início deste trabalho.

No artigo de 2013, resultante da pesquisa do PDE e publicado no site educacional do governo do Paraná citado em nota de rodapé⁹, consideramos que, partindo do princípio de que estas práticas sociais e culturais foram construídas ao longo da história da humanidade, faz-se necessária uma observação criteriosa das “linguagens” utilizadas na construção deste imaginário. Quem as escreveu? Quais discursos foram utilizados? Com quais intenções políticas e ideológicas? No lugar onde vivemos existem “coisas” de homem e “coisas” de mulher? Quem determina o que é inerente ao homem? E à mulher?

Alguns questionamentos acerca da participação da mulher nos acontecimentos ao longo da história da humanidade são pertinentes e podem auxiliar nessas reflexões: Onde estavam as mulheres enquanto os homens circulavam pelas esferas de poder? O que faziam enquanto o sexo masculino definia o uso da linguagem? Quais eram suas ocupações enquanto os homens escreviam sobre a história do pensamento, da humanidade? Por que mulheres não refletiram sobre os grandes temas de seu tempo, deixando textos escritos com que pudéssemos, hoje, compreender o nosso? Por que não interpretam a história da humanidade? Por que tiveram que lutar para ver-se nela incluídas? Quem as excluiu?

Escrita em sua maior parte por homens, a história se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino, aquelas que também compuseram a historiografia do mundo. Este silêncio não foi apenas na historiografia brasileira ou latino-americana, mas atitude constante inclusive em países como Estados Unidos e França, onde a busca pelos direitos da mulher e o reconhecimento da condição feminina se deu muito mais cedo que no Brasil e sua recente história.

Há uma real necessidade de questionar os discursos vigentes e o nosso modo de pensar arraigado ao colonialismo, e, ao nosso ver, estes questionamentos perpassam pela escola e pelos materiais nela utilizados e selecionados com a mediação do professor.

⁹www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 26/06/2015. ISBN 978-85-8015-

Um dos questionamentos a serem feitos quando pensamos nas mulheres, é: quando elas passam a figurar também a história? Quando passaram a constar da literatura que relata a vivência e os tempos?

A inserção da mulher na historiografia inicia pela escola de Annales que direcionava as pesquisas de história para outros pontos de vista que não os da elite, deslocando o viés político para o viés social, o que possibilitou os estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, o casamento, a sexualidade entre outros espaços em que as mulheres figuravam, permitindo assim sua inclusão na história.

Porém essa construção de um novo viés só foi possível com a relativização do positivismo e a conseqüente relativização da Ciência, além da entrada das mulheres nos espaços onde se fazia ciência, uma vez que estudamos o que nos é interessante. Assim quando elas adentram as universidades, também as pesquisas passam a ter uma nova ótica. Passa a incomodar a ideia de não estar contida ou contemplada na história do sujeito universal.

Antes disso, quem se ocupava em escrever a duras penas a história das mulheres era o movimento feminista. O Feminismo enquanto movimento político tem seu reconhecimento na década de 60. O que as mulheres buscavam, juntamente com outros movimentos político-ideológicos da época, era questionar valores morais arraigados, questionamentos sobre configurações familiares e a posição de subalternidade da mulher no espaço privado, juntamente com classes sociais desfavorecidas.

Antes dos anos sessenta, ainda nos séculos XVIII e XIX houve muitos movimentos que se concentraram no sufrágio, conhecido como *Suffragettes*¹⁰.

10 O movimento em prol do voto feminino perpetrado no Reino Unido, no início do século 20, pelo grupo denominado "suffragettes" foi um dos mais combativos e o que passou para o imaginário popular como o representante da luta em prol da cidadania política feminina. O movimento sufragista orquestrado pelas militantes desse grupo foi uma das manifestações coletivas que mais geraram imagens polêmicas na época em questão. (KARAWEJCZYK, 2013, p.1)



Figura 3 – “Postcard do final de 1909” em alusão à greve de fome do movimento sufragista (Domínio público)

As mulheres começam a organizar-se por objetivos comuns. Ao procurar nas instituições femininas os meios para atuar na política e na organização da sociedade, a mulher compreende e começa a ter real consciência de sua importância em todos os segmentos sociais, inclusive na economia, percebendo que essa importância valorizada poderia transformar suas condições de vida e as condições de vida de seus filhos e filhas.

Associar-se a instituições e a outras mulheres que lutavam por um objetivo em comum, proporcionava um aumento das oportunidades de ação, no sentido de melhorar as condições de vida não só daqueles grupos de mulheres, mas do ambiente onde viviam, além de ser um meio de entretenimento, aquisição de conhecimentos e ajuda mútua. Ali elas se formavam, e se forjavam, na luta cotidiana.

O interesse pela ‘mulher’ e pela temática de ‘gênero’ aparece com mais ênfase a partir do fim da década de 60 e início da década de 70, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, onde o movimento feminista impulsiona o surgimento de diversos tipos de trabalhos, ocasionando um “movimento da história das mulheres”. Grandes exemplos de estudiosas feministas e de gênero são Simone de Beauvoir, Michele Perrot, Joan Scott, Heleieth Safioth, Bertha Lutz entre outras.

Simone de Beauvoir foi precursora de muitas reflexões, inclusive acerca dos motivos pelos quais as mulheres não figuravam os Direitos Humanos e os

Direitos Internacionais dos Homens. Outros pontos tratados pela autora giram em torno do papel feminino na família, o casamento, à maternidade e as relações sobre o que é o público e privado, porque a esfera feminina compõe o universo privado e os homens se resguardam nos direitos públicos, inclusive fazendo as leis, procurou recuperar a atuação da mulher como sujeito ativo.

O determinismo biológico não é suficiente para se entender as diferenças comportamentais dos dois sexos. A maior preocupação das cientistas feministas, que postulavam essa ideia, estaria no fato de muitos estudos estarem centrados sobre as mulheres como categoria de análise e que o termo “gênero” daria uma noção de relação entre homens, mulheres e a sociedade.

Trabalhar com a ideia da inserção feminina no ambiente público, dá-se pela necessidade de mostrar o rompimento desta barreira, porém essa ideia não é aceita de forma harmônica. Houve muita luta e resistência, tanto dos reacionários, quanto das próprias mulheres que também advinham de formação tradicionalista.

É sabido que a mulher tem seus espaços e suas funções sociais bem definidas no Brasil e no mundo. Temos “coisas de homens” e “coisas de mulheres”; espaços muito bem marcados do que significa o universo masculino e o feminino. O rompimento das barreiras que demarcam essas divisões sexistas, através das lutas feministas, causa estranhamento e críticas ferozes vindas tanto dos homens quanto de mulheres, temerosos com a ideia de dissolução das famílias e com a competição nos espaços, antes, exclusivos dos homens.

Essa divisão sexista cria as tensões surgidas com o rompimento dessas barreiras, por meio das lutas feministas, causam estranhamento e críticas ferozes vindas tanto dos homens quanto de mulheres, temerosos com a ideia de dissolução das famílias e com a competição no espaço antes exclusivo dos homens.

A emancipação feminina ainda não está dada. Basta que olhemos os números de parlamentares eleitas no ano de 2014. Nas eleições de 2014, o número de candidatas aptas que disputaram o cargo deu um salto bastante expressivo, chegando a 1.765, contra 935 em 2010, isso corresponde a um

aumento de 88,77%, mas ainda irrisório perto do número de homens que se candidatam e que se elegem aos mais variados cargos.

Ainda que a atual presidenta do Brasil seja uma mulher, apenas 5 mulheres são senadoras, das 81 vagas do senado; 51 mulheres são deputadas federais significando 13%; 2 mulheres foram eleitas governadoras, de um total de 26. Conforme dados do Ministério da Justiça:

Dos 513 deputados federais eleitos no dia 5 de outubro, 51 são mulheres, o que significa um aumento de 13,33% na bancada feminina na Câmara dos Deputados na próxima legislatura, que começa em fevereiro (in <http://www.tse.jus.br/noticias-tse/>).

Ao longo dos anos, as mulheres têm se distanciado da esfera doméstica e ingressado o espaço público, por muitas razões. A principal delas está no aspecto capitalista, principalmente após o processo de industrialização, em que se faz necessário que muitas mulheres exerçam atividades remuneradas fora do lar, tanto por mudança de comportamento em relação às normas estabelecidas, quanto pela necessidade de ajudar ou mesmo assumir as despesas de casa. As mulheres negras têm papel importantíssimo porque elas foram às precursoras do trabalho fora do lar, para manter suas proles renegadas.

Ajudar financeiramente ou assumir as despesas do lar, faz com que muitas mulheres de camadas mais pobres também sejam responsáveis pela diluição da evidência da dominação masculina na sociedade, pois os homens aos poucos perdem parte de sua função dominadora, já que perdem o seu status de principal provedor do lar.

Vale lembrar que mesmo com as mudanças estabelecidas de padrão social, em que a mulher, principalmente pobre e negra, passa a trabalhar fora e ser o arrimo de família, as relações sociais existentes entre os homens e mulheres demoram a ser modificadas.

Essa demora ocorre porque as relações entre homens e mulheres são, há muito, estabelecidas no seio do patriarcado. Segundo o dicionário Michaelis, patriarca significa “Chefe de família, velho que tem muitos descendentes. Patriarcado quer dizer regime em que o chefe de família ou patriarca tinha poder absoluto em sua casa”. (MICHAELIS, 2002).

Nos tempos de Brasil colônia, o patriarcado foi muito a tônica ou a base das relações entre homens e mulheres. As famílias, principalmente rurais, tinham como chefe o pai, aquele em que todos deviam respeito e obediência. As mulheres, principalmente, deviam obediência ao homem e eram vistas como objetos e não como sujeitos.

Del Priore (2009, p.21) aborda a posição da mulher na família patriarcal como um processo de adestramento. De acordo com a autora, “a igreja exercia severa vigilância doutrinal e de costumes [...] sua ação em relação à mulher fazia-se especialmente ativa no campo da organização familiar e de costumes [...]” (DEL PRIORE, 2009, p.25). Dessa forma, a autora aponta toda a organização social empreendida para doutrinação das mulheres: “É a igreja quem primeiro traz e empurra o projeto (de uma sociedade familiar nos moldes da tradição europeia) goela abaixo das populações coloniais”. (DEL PRIORE, 2009, p.36)

Na exposição de Del Priore na obra *Ao sul do corpo* (2009), vão se unir o marido ou o pai, a igreja e o médico para exercer o poder sobre as mulheres e sobre seus corpos. Elas deviam zelar pela sua reputação na sociedade, cuidar do marido e obedecer às ordens “divinas”. A autora enfatiza a condição feminina da sociedade pós-colonial como as relações de poder já implícitas no escravismo. Estas relações segundo Del Priore (2009, p. 40 e 41) reproduziam-se nas relações mais íntimas entre marido e mulher. Elas estavam condenadas a ser escravas domésticas, cujas existências justificavam-se em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir ao chefe da família com o seu sexo, dando-lhe filhos que assegurassem a sua descendência e servindo como modelo para a sociedade familiar com que sonhava a Igreja.

No início da colonização do Brasil a instrução feminina era coisa rara, salvas algumas exceções, aliadas ao poder aquisitivo da família que proporcionava a educação das meninas para o lar ou confinadas ao espaço privado diferente dos meninos que eram educados para as grandes esferas públicas.

A educação das meninas baseava-se, exclusivamente, na instrução apenas das prendas domésticas. Apenas uma pequena elite, mais abastada,

era enviada, pelos pais, para os mosteiros de Portugal, com a finalidade de ter a instrução desejada.

Saffioti (2013, p.270) mostra um pouco dessa história quando narra que em finais do século XVII surgem os primeiros mosteiros no Brasil, que passam a prestar esse serviço restrito a pouquíssimas mulheres. Com a vinda da Coroa Portuguesa, no início do século XIX, para o Brasil, surgem algumas poucas oportunidades de educação laica, ministrada por senhoras portuguesas e francesas, que ensinavam costura, bordado, religião, aritmética e língua nacional às estudantes.

Não havia instituições de ensino, segundo Saffioti (2013, p.272). Essas professoras lecionavam nas casas das próprias alunas. Em 1827, o governo Imperial cria um projeto de lei que institui o ensino feminino, mas acaba por se tornar um projeto discriminatório, por não garantir à mulher uma educação parecida com a que era oferecida aos homens.

Essa diferenciação, apontada por Saffioti (2013, p.270), na educação destinada aos homens e mulheres, dificultava o ingresso das moças ao ensino superior, por não ter sido instituída a criação de escolas públicas de nível secundário, requisito obrigatório para o ingresso em qualquer curso universitário. As escolas religiosas iam apenas até o fim do nível secundário, impedindo que meninas pobres ou com poucos recursos pudessem completar seus estudos.

As mulheres tiveram seu ingresso às universidades dificultado até a década de 40 do século XX, época em que foi reformulado o sistema educacional público, que passou a dar garantias às mulheres, embora salientasse que esse ensino fosse feito em classes especiais, compostas apenas de meninas, ainda que entre os currículos masculinos e femininos não houvesse grandes diferenças. Havia a preocupação de que houvesse uma metodologia que levasse em consideração a “natureza da personalidade feminina e bem assim a sua missão de mulher no lar”, reforçando o lugar social da mulher como mãe e dona-de-casa, conforme nos aponta Saffioti (2013, p.316-322). Enfim depois de muitas lutas, sob o governo Getúlio Vargas, as mulheres conseguiram finalmente o direito de votar, através do Código Eleitoral assinado em fevereiro de 1932 pelo presidente. Porém o direito ao voto só foi

concretizado na Constituição de 1934, onde ficou instituída a extensão do voto às mulheres, o voto secreto e obrigatório, excluindo dessa lista os analfabetos e as donas de casa que não quisessem votar. Saffioti (2013, p.365) analisa que essa conquista, das brasileiras, foi enorme avanço, se levarmos em consideração que em muitos países já desenvolvidos, na época, ainda não havia-se instituído o sufrágio universal, a exemplo da França que só concedeu o voto em 1944.

Em relação ao trabalho feminino, também houve conquistas que funcionaram como uma faca de dois gumes para as mulheres. Na Constituição de 1934 ficou estabelecido que, sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor deve corresponder salário igual; vetava o trabalho feminino das 22 às 5 da manhã; era proibido o trabalho de mulheres grávidas durante o período de quatro semanas antes e quatro depois do parto, proibia, também, a demissão de mulheres grávidas pelo simples fato da gravidez. As medidas protecionistas do governo varguista trariam mais dificuldades para a inserção nas frentes de trabalho, pois encareceria e limitava o trabalho feminino.

Para Saffioti (2013, p.369), o excesso de proteção, ao trabalho feminino, enfraquecia o poder de barganha das trabalhadoras por melhores condições de trabalho. Mas essas medidas foram bem aceitas, tidas como um avanço, na época, apesar de instituir a mulher como ser inferior, carente de proteção especial.

Saffioti (2013, p.373, 378,) defende que o feminismo propagado por Bertha Lutz e suas companheiras, ao se espelharem no movimento feminista europeu e depois no americano, não levaram em consideração as diferenças sociais existentes entre as mulheres brasileiras e estrangeiras. Esse movimento fica restrito a um número muito pequeno de mulheres, pertencentes a camadas sociais mais elevadas.

Estas relações se deram desta forma e ainda acontecem assim, uma vez que a emancipação total feminina não está dada, por vivermos em uma sociedade estruturada e organizada nos valores patriarcais, e pelo fato das relações de gênero serem apreendidas, institucionalizadas, pela sociedade, igreja, escola, família e repassada de geração a geração. O necessário rompimento dessas barreiras sociais precisa necessariamente passar pelos

diálogos sociais nestas mesmas instituições que condicionam o pensamento machista que produz sujeitos excluídos.

Assim, é papel da família, da igreja e, para o nosso trabalho em especial, da escola e dos materiais ideológicos veiculados por ela, proporcionar uma reflexão sobre estes valores e sobre participação das mulheres em esferas públicas de empoderamento.

Essa reflexão mostra que houve, sim, um intenso movimento de resistência, por parte das mulheres brasileiras, contra o regime patriarcal que sempre esteve em território brasileiro, mas as lutas das mulheres negras não eram as mesmas das mulheres brancas, uma vez que entre as brancas que puderam estudar, os pensamentos elitistas sempre estiveram presentes, enquanto que dentre as negras as necessidades de sobrevivência falavam mais alto.

Será importante em nossa reflexão e no traçar das identidades que nos propusemos a analisar, entender como se deu a trajetória das mulheres negras em território brasileiro, quais suas lutas e necessidades.

Mas porque discutir relações de gênero na escola? Louro (1997, p.57) explica que a escola desde sua criação, teve como principal incumbência separar os sujeitos, empoderando aqueles que dela faziam parte e discriminando os que a ela não tinham acesso. Louro (1997, p.57) também postula que a escola dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. Iniciando por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos e pobres, e, nessa separação, ela também dividiu os meninos das meninas.

Concebida inicialmente para acolher alguns, Louro (1997, p.57) aponta que a escola foi, muito lentamente, sendo requisitada por aqueles aos quais ela tinha sido negada anteriormente. Para isso precisou ser diversa na questão da organização, dos componentes curriculares (que até a bem pouco tempo eram diferentes para meninos e meninas), entre outros aspectos, de forma a garantir as diferenças, mas também produzi-las entre os sujeitos. E como a escola faz isso? Segundo Louro (1997, p.58) A escola delimita espaços, esses espaços vão compor símbolos e códigos afirmando o lugar de cada um e o que cada um pode e não pode fazer.

Essa falsa "naturalidade" tão fortemente construída, segundo Louro (1997, p.58), nem sempre é notada nas escolas que frequentamos, mas reitera um modelo de comportamento para meninos e meninas, moços e moças, e acrescentaríamos aqui: brancos e negros, de forma que eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Talvez por esse motivo seja salutar que além de discutirmos esses modelos impostos pelas instituições que frequentamos, também saibamos um pouco das lutas das mulheres negras, suas origens e pressupostos, para compreender as razões de seu apagamento do cânone literário, dos livros didáticos e de todo o contexto escolar.

Quando falamos de mulheres, sabemos que as condições delas não estão dadas, há muito a se conquistar rumo à igualdade de direitos, uma vez que homens e mulheres não são nem nunca serão iguais. Mas falar da mulher negra é algo constrangedor uma vez que elas estão em completa invisibilidade.

Sueli Carneiro, fundadora e coordenadora-executiva do Geledés – Instituto da Mulher Negra São Paulo, em seu artigo “*Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero*”, inicia suas reflexões com a seguinte passagem:

[...] O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance. Carneiro (2011, p.1)

A passagem expõe todo o pensamento patriarcal acerca das mulheres negras, ainda que tenha havido inúmeras transformações na sociedade contemporânea, como um todo as mulheres negras continuam vivendo a situação de dupla e até mesmo tripla discriminação, mulher, negra e na maioria das vezes pobre.

A sociedade em que vivemos historicamente tem pautado a mulher como sexo frágil e dependente do seu pai, de seu médico, do padre, do seu companheiro, enfim, incapaz de tomar suas próprias atitudes e decisões, sempre precisou de um tutor do sexo masculino para respaldá-la.

As mulheres sofrem por pertencer a uma categoria julgada inferior, porém percebe-se que ao longo da História a sociedade estabelece formas

mais ou menos discriminatórias. Assim, ser mulher e negra na sociedade brasileira contemporânea acumula a exclusão e a discriminação.

Carneiro (2011 p.1) coloca que o que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social, e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. Segundo ela, as mulheres negras tiveram “uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido”, assim, as mulheres não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda têm na identidade feminina das mulheres negras.

Ainda que possamos observar o grau de exclusão das mulheres, quando estas observações se cruzam com as questões de gênero, a condição das mulheres negras é extremamente discrepante. A militância feminista nos aponta que a figura feminina tem sido historicamente subordinada em relação ao homem. Subjugadas na pirâmide social, são as que possuem os menores rendimentos salariais. Colocadas em situação de ordenação dos salários, temos uma escala de homens brancos, homens negros, mulheres e mulheres negras do maior para o menor salário.

Considerados diversos aspectos e dimensões nos quais a diferença não passa despercebida, a partir dos anos 70, nos Estados Unidos, e nos anos 80, aqui no Brasil, mulheres negras iniciam um movimento que vai confrontar o feminismo por entender que as lutas necessárias às mulheres negras não são as mesmas das mulheres brancas. Mais do que um movimento dissidente, mulheres negras defendem tais debates e lutam para incluir na pauta feminista a criação de novos aportes teóricos para as discussões de gênero e raça.

Carneiro (2011, p.2) coloca o lugar da mulher negra na construção da sociedade brasileira, a autora reflete que os negros neste país foram ferramenta para o trabalho escravo. Assim como os homens eram mão-de-obra barata, as mulheres negras cuidavam da casa e dos filhos de outras mulheres para que estas pudessem cumprir uma jornada de trabalho fora de casa.

Carneiro (2011, p.3) pondera que, quando se fala que a mulher moderna tem como uma das suas características a saída do espaço doméstico, da casa,

para ganhar o espaço público da rua, no mundo do trabalho, tem-se que compreender que a mulher negra já possuía essa ocupação do espaço público da rua, do trabalho fora de casa, há muito mais tempo. Suas preocupações e inquietações são outras. Quem ficaria com seus filhos, para que elas cuidassem dos filhos de outras?

Também é interessante compreender que, com o passar dos tempos, a mulher negra conquistou alguns espaços na sociedade, por isso é preciso analisar qual o papel da mulher negra pobre na sociedade brasileira, uma vez que seu trabalho como mulher sempre foi desconsiderado, sendo visto como uma extensão do lar e, por esse motivo, também precarizado. Surgindo, portanto, novas preocupações, como as condições sociais de pobreza e miséria extremada.

Atualmente um novo panorama vem se formando no Brasil, com isso a mulher tem conquistado vários direitos. Porém, a maioria das mulheres negras, continuam como trabalhadoras domésticas, sendo os direitos iguais somente no papel, nas leis. A mulher negra sofre sua parcela maior de discriminação em nossa sociedade classista e desigual, uma vez que não possui a garantia dos direitos, de todos os trabalhadores comuns. Estatísticas apontam que mulheres ganham em média 30% menos que homens, mulheres negras podem atingir o valor de 50% menos.

Nessa discussão, leva-se em consideração o papel da mulher negra na sociedade brasileira escravista. Sendo mulher, ela não tinha os mesmos direitos que os homens, tampouco possuía os mesmos direitos que as mulheres brancas, e, por ser negra, conforme o discurso das classes dominantes, pertencia a uma classe que não merecia nenhum destaque na sociedade.

Vale enfatizar que a mulher ocupa, hoje, cargos nos empregos que antes só os homens angariavam. No entanto, na maioria das vezes, o seu salário é incompatível com o cargo ocupado.

Entende-se, dessa forma, que as mulheres, principalmente as negras e pobres, são as que mais sofrem com todo esse processo excludente de formação da nossa sociedade brasileira, ao passo que a oportunidade de ascender socialmente, e se afastar do subemprego, está intimamente ligada ao

processo de formação dessa sociedade que hoje exclui grande parte da população do seu processo de desenvolvimento.

Ou seja, quem teve maiores oportunidades no processo de formação da sociedade brasileira, terá maiores chances de galgar cargos e empregos melhores. Nesse sentido, se grande parte das mulheres negras pobres deste país, não estão numa posição social equivalente a uma minoria branca dominante, é porque essa minoria branca sempre esteve respaldada por outra minoria branca que historicamente se perpetuou como classe dominante do Brasil.

Mesmo com todos os direitos, que historicamente foram conquistados pelas mulheres, como o direito moral de sair nas ruas e protestar, o direito de exercer a sua cidadania por meio do voto, o direito de concorrer a cargos políticos, etc., a mesma ainda é vista como um ser frágil a ser conquistado e, um fetiche para uma sociedade machista.

Além disso, a imagem da mulher é utilizada como instrumento para o comércio, principalmente a mulher negra “famosa”, é usada como símbolo para campanhas de cosméticos, o que consiste, num verdadeiro processo de desvalorização da mulher, em detrimento de uma incitação ao consumo de bens e produtos materiais da sociedade capitalista.

As vozes das nossas antepassadas negras, com suas dores e lutas, ainda ecoam e servem de exemplo para a construção de uma sociedade digna. Todos possuem uma história, pois o presente estabelece um movimento dialético com um passado que faz parte das relações sociais. Por isso, se entende que é através das lembranças, da trajetória individual, e principalmente das constantes relações com o ambiente.

Segundo Carneiro (2011, p.53), as práticas institucionais do racismo se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história do povo negro no Brasil, como protagonista; manifestam-se na mídia que insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

Pensando nesse histórico de negação, escolhemos investigar os livros didáticos de nossa escola de atuação, *Português Linguagens* (2012), *Para Viver Juntos: Português* (2012) e *Vontade de Saber Português* (2012), verificando de que modo as mulheres negras estão representadas nos livros didáticos, por entender que esse material está na escola à disposição de professores e alunos e de todo o processo educacional.

2 METODOLOGIA

A pobreza mata a cada ano, no mundo, mais gente que toda a segunda guerra mundial, que matou muito. Mas, do ponto de vista do poder, o extermínio, afinal, não chega a ser um mal, pois sempre ajuda a regular a população, que está crescendo além da conta. [...] as massas ignorantes não sabem fazer nada [...] as mulheres sempre querem e os homens sempre podem.

(GALEANO, 2007 p.31)

O trabalho aqui desenvolvido pautou-se, primeiramente, em pesquisa bibliográfica em torno do tema central – a mulher negra e sua representação nos livros didáticos de Língua Portuguesa – seguindo aporte teórico advindo de leituras basilares: bibliografia em torno do gênero; sobre o currículo, a escola e a educação étnico-racial; leituras sobre o livro didático.

Nossos objetivos: refletir sobre o tema de gênero e etnia, sobre a importância do livro didático em sala de aula, investigando de que maneira esses materiais trazem o registro dos temas relacionados a gênero e etnia e verificando de que modo às mulheres estão representadas nos livros didáticos, mais especificamente a mulher negra.

Observar se o livro didático fornece subsídios para o trabalho com a LEI 10.639/03, alterada pela LEI 11.645/08, no que se refere à mulher negra e, por conseguinte, propor formas para o enfrentamento das problemáticas encontradas e instrumentos que propiciem que cada professor seja capaz de construir suas próprias produções acerca da temática de gênero, raça e etnia para atuação na escola ou em sala de aula.

A primeira etapa consistiu na leitura e resenha das obras selecionadas, discussões sobre os temas, realizadas no grupo de pesquisa coordenado pela orientadora e nas orientações individuais. Livros, teses, dissertações e artigos pesquisados em sites especializados de universidades, acervos online e CAPES mostraram a escassez de trabalhos em torno deste tema na área de Letras, o que impulsionou o avanço da pesquisa¹¹.

11 O trabalho de Paulo Vinícius Baptista da Silva - Racismo nos Livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa

– teve grande importância para realização das análises, já que, como dissemos, há poucos trabalhos de desse tema na área.

A segunda etapa consistiu em definição do corpus para o trabalho. Na exploração da questão inicial – De que modo à mulher negra está representada nos livros didáticos? - (por meio de leitura e de coleta de dados exploratória) buscamos em nossa escola de atuação o corpus selecionado, os livros *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), *Vontade de Saber Português* de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012) e *Coleção para viver juntos* de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2012). As coleções de livros de Língua Portuguesa foram os volumes oferecidos à escola “Colégio Estadual do Campo José de Mattos Leão” onde atuamos, para a escolha dos livros didáticos do ano de 2014. Todos foram editados no ano de 2012 e seguem a mesma orientação e critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - do Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE – para o ano letivo de 2014.

A observação¹², nos livros didáticos selecionados, das referências aos negros de modo geral (homens e mulheres) teve por objetivo avaliar como elas são feitas em relação à mulher negra nesse grupo, isto é, no conjunto étnico-racial. Em seguida, houve a observação dessa ocorrência da mulher negra no grupo gênero, levando em conta a presença de mulheres de modo geral e da mulher negra de maneira específica, nas obras selecionadas. Realizada por contraste, a interpretação dos dados pôde fornecer de modo mais completo a localização da mulher negra nessas representações: gênero e etnia.

No primeiro momento da apresentação dos resultados, a divisão em quadros foi realizada visando à exposição quantitativa desses elementos; no segundo, foi desenvolvida a interpretação desses dados e a análise mais detida de representações verbais e não verbais da mulher negra nos livros, caracterizando a pesquisa qualitativa.

Para levantamento das referências optou-se pelo seguinte recorte: a) figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente

12 Teve por base GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; Métodos de pesquisa / [organizado por]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ilustrativas; b) imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens; c) pinturas de pessoas negras; d) quadrinhos ou charges de pessoas negras; e) textos literários com personagens negras; f) textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras; g) textos escritos por autoras; h) textos escritos por autoras negras.

Na análise mais detida incluímos olhar mais precisamente para um texto que trouxesse, de alguma forma, a mulher negra sob a perspectiva da análise do discurso baseada nas aulas do Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida no curso do Profletras – UEL – Paraná, destacando-se a importância das disciplinas ministradas no programa para desenvolvimento da pesquisa.

Após análises realizadas, propomos modos de enfrentar o problema para que o professor possa ser o autor de suas próprias aulas em relação à temática de gênero e etnia, tais como sugestão de material de apoio para pesquisas e textos de autores que contribuam para a reflexão do tema. Não foram indicadas metodologias específicas para as atividades em sala de aula, pois deixamos a critério do docente a escolha do método mais adequado para realizar a atividade em sala de aula. O foco principal das propostas para enfrentar o problema foi a indicação de materiais diversificados e possibilidades de levar a discussão do tema abordado nesta pesquisa tanto aos docentes – por meio de cursos oferecidos – quanto para sala de aula com base em indicações de materiais.

O uso das tecnologias de informação e comunicação – as TICs – será de vital importância uma vez que quase todas as indicações são acessíveis de forma digital tanto para *download* quanto para acesso *on-line* de conteúdos específicos para o trabalho com a LEI 10.639/2003. Ideias inclusive para futuras pesquisas da organização de um portal digital onde todo este conteúdo disponível possa estar organizado num único espaço e voltados as diversas disciplinas do currículo escolar.

3 ANÁLISE DOS DADOS

O poder, que pratica a injustiça e vive dela, transpira violência por todos os poros. Sociedades divididas em bons e maus: nos infernos suburbanos espreitam os condenados de pele escura, culpados de sua pobreza e com tendência hereditária ao crime. A publicidade lhes dá água na boca e a polícia os expulsa da mesa.

(GALEANO, 2007, p.31)

O Colégio Estadual do Campo José de Mattos Leão, Ensino Fundamental e Médio, conta com cerca de 210 alunos, sendo, portanto, uma escola de porte pequeno que fica distante em média 25 quilômetros do município sede – Ivaiporã – e recebe alunos tanto do campo quanto da zona urbana local, filhos de pequenos proprietários de terras, de trabalhadores braçais e prestadores de serviços, mas também de latifundiários. Uma região de pobreza extremada, em que o senso comum indica que estudar para as meninas é desnecessário. As meninas iniciam seus estudos nesta escola muito motivadas, são a maioria dos alunos e possuem planos e perspectivas de futuro. Esse cenário, porém, inverte-se completamente, quando atingem o ensino médio, no qual a escola passa a ter a maioria absoluta de meninos sendo na ordem de 30% para elas e 70% para eles.

Identificamos¹³ dentre as causas pelas quais as meninas deixam a escola, situações que nos remetem a contextos machistas, econômicos, de falta de qualificação e outros dentre os quais podemos apontar: 1) os pais não permitem que elas continuem seus estudos por causa do horário do ensino médio – noturno; 2) a ideia cristalizada de que o ensino fundamental para elas “está bom”; 3) a gravidez na adolescência; 4) a condição de cuidar e de prover suas proles, mesmo sem condições; 5) o fato de, na maioria das vezes, ficarem sozinhas, sem o auxílio de seus companheiros, uma vez que estes ainda não dispõem de condições financeiras para sustentar uma família e filhos advindos sem planejamento; 6) a falta de qualificação para a conquista da independência financeira; dentre outras causas. Essa realidade gera um ciclo sem fim de

¹³ Por meio da observação cotidiana e da experiência com o PDE, além de dez anos de atuação na mesma instituição de ensino, o que permitiu conhecer os sujeitos da escola e seu entorno.

pobreza extremada, uma vez que elas não ascendem e nem se empoderam para romper com esse ciclo.

Embora o foco do trabalho esteja na análise da representação da mulher negra, com base no que determina a LEI 10.639/03, ao recuperarmos teorias sobre educação, gênero, etnia e debruçarmo-nos na análise de materiais disponíveis na escola a partir dessas reflexões, é possível verificar a pertinência do tema da exclusão de grupos – mulheres e negros – para contínua reflexão na realidade escolar.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO E SUA EVOLUÇÃO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição livros aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Nos anos de 1993 e 1994 o Ministério da Educação e Cultura juntamente com a Fundação de Assistência ao Estudante e a UNESCO criam critérios para avaliação dos livros didáticos. Em 1996, a disciplina de ciências e, em 1997, as de geografia e história passam a ser contempladas. Nesse mesmo ano, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo, são excluídos do Guia do Livro Didático.

Silva (2008, p. 111) apresenta um quadro síntese, com base em Cruz (2000), da legislação voltada às políticas do livro didático no Brasil, e mostra um pouco do histórico do Programa Nacional do Livro Didático. Os resultados, neste quadro, mostram desde os motivos políticos para adoção do livro didático até a interferência dos recursos financeiros nesta distribuição.

Considerado o histórico exposto por Silva (2008, p. 111), pelo qual passou o livro didático brasileiro, entendemos que no ano de 2015 já deveríamos contar com uma certa autonomia da questão ideológica, porém ela

continua atrelada aos modelos sociais ainda existentes. Silva (2008, p. 200) registra que “na análise diacrônica apontou-se [...] modificações no discurso racista”, ele acredita que ilustrações de negros com traços deformados passaram a não ser observados. Nossa pesquisa mostra que ainda existe sim esta estereotipia, inclusive nos propusemos a analisar uma charge do humorista Hubert que aponta para essa deformação.

Outra análise que realiza Silva (2008, p. 203) é sobre o investimento e o montante de recursos públicos na compra de livros didáticos que não atendem especificações básicas do cumprimento da LEI 10.639/2003, mas que são analisados pelo MEC/FNDE e apontadas como atendentes às especificações e normas solicitadas. Fomos buscar no site do FNDE acessado em 24/06/2015 <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> as informações concernentes aos valores e as coleções mais vendidas no ano de 2013/2014¹⁴. Encontramos as tabelas que mostram muito claramente a indústria milionária/trilionária que representa o livro didático no Brasil.

Para o ano de 2014 o PNLD apontou como critérios de seleção aos livros de Língua Portuguesa, no item *respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental* os seguintes aspectos:

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o EF, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos: • Constituição da República Federativa do Brasil; • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008; • Estatuto da Criança e do Adolescente; • Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF. (BRASIL, 2013, p.9)

Essas diretrizes eram gerais para todos os livros de Língua Portuguesa, e versavam sobre a legislação vigente. No tocante ao item *observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*, o guia apontava que:

Serão excluídas do PNLD 2014 as coleções que: • veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de

¹⁴ Conforme anexos ao final desta pesquisa.

direitos; fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; • utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2013 p.9)

No que se refere ao projeto gráfico, o guia propõe que a adequação da estrutura editorial, do projeto gráfico e dos objetivos didático-pedagógicos da coleção devem traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, que deve considerar a faixa etária e o nível de escolaridade a que os livros se destinam, e prevê que serão excluídas as edições que não apresentarem:

[...] organização clara, coerente e funcional do ponto de vista da proposta didático pedagógica; [...] referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e, facultativamente, glossário [...] Quanto às ilustrações, devem: • ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; • quando o objetivo for informar, ser claras, precisas e de fácil compreensão; • reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; [...] (BRASIL, 2013, p.12 e 13)

Sobre o racismo e sua institucionalização no livro didático, é importante salientar a importância deste material no dia-a-dia de todas as unidades escolares e do trabalho do professor, pois serve como apoio às aulas, e tem participação no sucesso ou no fracasso da escola e, por conseguinte, na educação que a criança recebe.

No tocante à discriminação racial, o livro didático, ao longo dos anos, sempre apresentou problemas, já que ele é um dos maiores instrumentos ideológicos presentes nas escolas, e à disposição de todos os alunos e professores da rede pública básica brasileira.

A inviabilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil [...] (SILVA, 2008, p. 95).

No que se refere à literatura, os livros de língua portuguesa, caracterizam geralmente os negros cheios de estereótipos, como “o bom crioulo”; “escravo fiel”; “escravo nobre” e da “mulata sensual” (SILVA, 2008, p.95).

A maioria dos pesquisadores, quando investigam sobre livro didático, atenuam as ideias racistas, afirmando uma não existência de discriminação racial, e defendendo uma tese de existência de uma democracia racial, o que de forma alguma pretendemos fazer aqui. Considerando as colocações de Silva (2008, p.93-94), o autor expõe que o movimento negro e pesquisadores negros mantêm como uma de suas reivindicações no campo da educação como forma de adequar o tratamento do patrimônio cultural negro nos currículos, e de dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira.

É importante salientar que o PNLD não nasceu da noite para o dia no contexto educacional brasileiro, e ainda que ele apresente limitações em situações onde não dá conta da diversidade de conteúdos e temas sociais contemporâneos dos PCNs, é o maior programa de distribuição de livros do mundo.

A política do livro didático do MEC vem se desenvolvendo de forma contínua desde 1938 quando foi de fato institucionalizada. Nesse ínterim, mesmo com todas as mudanças de gestão na Presidência da República no Ministério da Educação e nas instituições encarregadas da condução da política do livro didático brasileiro, e das inúmeras mudanças na concepção, na gestão dos programas e na forma de sua execução, a política do livro didático permanece.

3.2 DIAGNÓSTICO DO CONTEÚDO DAS COLEÇÕES EXPLORADAS

As informações levadas em conta para a análise dos livros didáticos selecionados são o número de páginas, as unidades e/ou capítulos apresentados, os textos selecionados, e as informações concernentes ao tema de raça/etnia.

Quadro 1 – Livros analisados nesta pesquisa

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Português Linguagens</i> de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2012).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Para Viver Juntos: Português</i> de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2012).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vontade de Saber Português</i> de Rosemeire Aparecida Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan (2012).

Elencamos como critérios de análise, em todos os volumes, a consulta da presença de figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas – fotografias de pessoas negras, pinturas de pessoas negras, quadrinhos ou charges de pessoas negras, textos literários com personagens negras, textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras, textos escritos por autoras, textos escritos por autoras negras, sua ocorrência e localização e o número total por volume e por coleção. A separação de imagens (fotos) e pinturas (arte) se deu em função de entender que além de ilustrar a página, o caso da foto, as pinturas foram escolhidas com objetivos específicos e ideológicos, uma vez que foram previamente selecionadas por transmitir mensagens específicas.

Organizamos, para uma melhor visualização, essas informações em formato de quadro para cada volume, e um quadro ao seu final com as informações de toda a coleção. Ainda analisamos se havia algum texto que tenha sido escrito por mulheres e mulheres negras e aqueles que por ventura elas figuravam como personagem principal. Esse critério justifica-se para entender as ocorrências que aparecem de mulheres nos livros analisados em comparação com a ocorrência de mulheres negras.

Escolhemos, também, analisar mais detidamente algum capítulo ou unidade que por ventura apresente conteúdo específico para a discussão do racismo, preconceito e exclusão social. Iniciamos pela coleção *Para Viver Juntos* de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. (2012) da Editora SM, seguimos pela coleção *Vontade de Saber Português*, Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012) da editora FTD e finalizamos pela coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012) editora Saraiva.

A Coleção Português - *para viver juntos* de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. (2012) da Editora SM inicia seu primeiro volume de Língua Portuguesa do sexto ano com 304 páginas divididas em nove capítulos, sendo oito gêneros textuais (romance de aventura, conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem e diário de viagem, poema, artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica,

entrevista) e um capítulo de revisão. Esta estrutura se repete em todos os volumes.

Dos capítulos apresentados textos escritos por mulheres aparecem no capítulo um, texto dois, “A criatura” de Laura Bergallo, no capítulo quatro texto um e dois, “Biogás substitui lenha no sertão” de Verônica Falcão e “Grande concentração de urubus e de andorinhas compromete energia em Parintins” de Elaíze Farias, no capítulo sete, “As runas” de Ricardo da Costa, Tatiana Nunes Lemos e Orlando Paes Filho, no capítulo oito “A produção brasileira é pouco conhecida lá fora” de Catarina Cicarelli e o primeiro texto do capítulo nove de revisão, “Piratas sem piedade” de Suely Mendes Brazão.

Dos seis textos encontrados no volume do sexto ano do livro da Coleção Português - *para viver juntos* de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. (2012) da Editora SM, apenas um é literário e foi escrito por uma escritora: Laura Bergallo, que é autora de livros infanto-juvenis, roteirista de programas de TV e ganhadora do prêmio Jabuti 2007. A autora não é negra.

O conto chamado “A moça que pegou a serpente”, presente no capítulo dois – contos populares – foi escrito por um autor francês chamado Yves Pinguilly. Faz referência a uma mulher em seu corpo, e foi retirado da obra *Contos e Lendas da África* (2005). O texto fala de certo modo sobre a cultura africana, costumes locais de casamento, a musicalidade. Fica implícita a origem racial dos personagens, e há uma lição, conselho ou ensinamento em seu final. O texto foi escrito por um homem branco, de origem europeia, mas faz referência à cultura negra, apresentando inclusive a personagem principal desta raça/etnia. Acreditamos ser essa a única referência à mulher negra nesse volume. No capítulo oito há uma entrevista com a cantora da banda Pato Fu – Fernanda Takai, mulher, branca.

Não encontramos outras referências às mulheres negras, a autoras negras, a literatura negra, ou qualquer outra referência que coloque a mulher negra em situação de destaque. Elaboramos um quadro que aponta a presença de outros elementos que podem ser úteis para a análise de como a raça negra e sua cultura está presente no livro didático:

Quadro 2 – Análise das ocorrências do livro do 6º ano - Coleção Português - *para viver juntos* de Greta Marchetti, Heide Strecker e Mirella L. Cleto (2012)

Coleção Português - para viver juntos de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. 6º ano		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.40,p.57,p.115, p.187;p.199,p.255, p.254; 	7
Imagens – fotografias de pessoas negras: mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Negro pedindo paz – p.25. Grafito negro – p.37. Foto de negro em texto de Thalita Rebouças – p.40. Foto de Mosiah Rodrigues – medalhista olímpico – p.44. Foto de homem negro como chefe de cozinha – p.276. Foto de negros jogando futebol – p.257. 	6
Pinturas de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> Tela de pessoas negras de Lúcia Buccini – p.48. Tela de pessoas negras de Isa Hiray – p.58. 	2
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> Quadrinhos – Zé Pequeno – p.86. Quadrinhos – Zé Pequeno – p.88. Revista Tico-Tico – p.90. Quadrinho Suriá – Laerte – p.94. Quadrinho Suriá – Laerte – p.97. 	5
Textos literários com personagens negras	<ul style="list-style-type: none"> A moça que pegou a serpente de Yves Pinguilly. 	1
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista com Fernanda Takai. 	1
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> “A criatura” de Laura Bergallo. “Biogás substitui lenha no sertão” de Verônica Falcão. “Grande concentração de urubus e de andorinhas compromete energia em Parintins” de Elaíze Farias. “As runas” de Ricardo da Costa, Tatiana Nunes Lemos e Orlando Paes Filho. “A produção brasileira é pouco conhecida lá fora” de Catarina Cicarelli. “Piratas sem piedade” de Suely Mendes Brazão. 	6
Textos escritos por autoras negras	-	-

Em seu segundo volume de Língua Portuguesa, a Coleção *Português - para viver juntos* de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2012), para 7º ano, apresenta 288 páginas divididas em nove capítulos. Nos oito capítulos apresentados pelo livro, textos escritos por mulheres, essa análise é importante para entender a ocorrência de mulheres e

comparar com a ocorrência de mulheres negras nas coleções, aparecem no capítulo quatro “Amiguinhos da onça”, de Antônio de Góis, Fernanda Menal e Guilherme Werneck; “Imersos na tecnologia – e mais espertos de Okky”, de Souza e Rosana Zakabi; no capítulo cinco “A república oligárquica”, de Raquel dos Santos Funari e Monica Lungov Bugelli; no capítulo seis “Eu”, de Carmen Salazar; no capítulo nove de revisão “Nossos netos não vão comer pastel”, de Jô Hallack, Nina Lemos e Raq Affonso e “Consumismo”, de Anna Veronica Mautner.

Não há neste volume textos escritos por homens ou mulheres negras, assim como também não há ocorrência de personagens negros, apenas uma tirinha em que a mulher negra é retratada de forma estereotipada e afirma ter sido casada com um “inglês sem legenda”, escancarando as situações de casamento entre brasileiras negras e estrangeiros brancos, sem o conhecimento necessário para uma relação, expondo uma relação objetificada entre homem branco estrangeiro e mulher negra brasileira, símbolo de desejo e erotismo.

Quadro 3 – Análise das ocorrências do livro do sétimo ano - Coleção Português - *para viver juntos* de Greta Marchetti, Heide Strecker e Mirella L. Cleto (2012)

Coleção Português - para viver juntos de Cibele L. Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, 7º ano		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.43,p.55,p.59,p.186,p.213,p.229, p.236,p.272, p.273, p.281. 	10
Imagens – fotografias de pessoas negras: mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Negro usando o computador – p.138. Grafiteiro negro – p.37. Foto de revista negro no capa – p.160. Foto de negro no lixão – p.245. 	4
Pinturas de pessoas negras	-	-
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> Tirinha de mulher negra – p.36. 	1
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	-	-
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> “Amiguinhos da onça” de Antônio de Góis, Fernanda Menal e Guilherme Werneck. “Imersos na tecnologia – e mais espertos de Okky” de 	6

	Souza e Rosana Zakabi. <ul style="list-style-type: none"> • “A república oligárquica” de Raquel dos Santos Funari e Monica Lungov Bugelli. • “Eu” de Carmen Salazar. • “Nossos netos não vão comer pastel” de Jô Hallack, Nina Lemos e Raq Affonso. • “Consumismo” de Anna Veronica Mautner. 	
Textos escritos por autoras negras	-	-

No terceiro volume de Língua Portuguesa Coleção Português - para viver juntos de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2012) do 8º ano, nos oito capítulos apresentados pelo livro, textos escritos por mulheres aparecem apenas no capítulo dois “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles; no capítulo três “O diário de Zlata”, de Zlata Filipovic’; e no capítulo quatro “A casa de cada um”, de Juliana Braga. Todas brancas.

Quadro 4 – Análise das ocorrências do livro do oitavo ano - Coleção Português - para viver juntos de Greta Marchetti, Heide Strecker e Mirella L. Cleto (2012)

Coleção Português - para viver juntos de Cibele L. Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, 8º ano		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> • p.203,p.141. 	2
Imagens – fotografias de pessoas negras: mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> • Negros e brancos no banco da praça – p.86. • Mulher negra de costas em loja de sapatos – p.108. • Foto futebol jogado por negros em oposição ao Tae Kwon Do praticado por asiáticos – p.130. • Foto de dança moderna em oposição a capoeira – p.130. • Foto de mulher negra com lata d’água na cabeça referência à seca nordestina - p.182. • Foto de mulher negra com lata d’água na cabeça referência à seca nordestina - p.223. • Foto mão negra de um feirante com dinheiro – p.204. 	7
Pinturas de pessoas negras	-	-
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • Tirinha de assaltante com mão negra indicando violência – p.232. 	1
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	-	-
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> • “A caçada” de Lygia Fagundes Telles. 	3

	<ul style="list-style-type: none"> • “O diário de Zlata” de Zlata Filipovic. • “A casa de cada um” de Juliana Braga. 	
Textos escritos por autoras negras	-	-

O quarto volume de Língua Portuguesa da Coleção Português - para viver juntos de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. (2012) da Editora SM, do 9º ano nos oito capítulos apresentados pelo livro e mais a revisão, textos escritos por mulheres aparecem apenas no capítulo um: “Restos de Carnaval”, de Clarice Lispector; no capítulo dois “Com certeza tenho amor”, de Marina Colasanti; no capítulo três “Ame a sua seleção”, de Clara Albuquerque, nenhuma delas é negra.

Esse volume apresenta personagens femininos em dois textos literários, “Com certeza tenho amor”, de Marina Colasanti e “Judas em sábado de aleluia”, de Martins Pena e ainda aparecem num artigo de opinião “A mulher e a água”, que aborda a questão da mulher negra, pobre e carregando lata d’água na cabeça como um problema social.

Quadro 5 – Análise das ocorrências do livro do nono ano - Coleção Português - *para viver juntos* de Greta Marchetti, Heide Strecker e Mirella L. Cleto (2012)

Coleção Português - para viver juntos de Cibele L. Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, 9º ano.		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> • p.13,p.83,p.84,p.143,p.159,p.164, • p.174,p.175,p.196,p.209,p.216. 	11
Imagens – fotografias de pessoas negras: mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> • Mulheres negras trabalhadoras – p.47. • Mulher conduzindo reunião – p.132. • Foto de amizade entre colegas com um menino negro – p.260. • Foto de Luzia, primeira ossada humana brasileira – p.285. 	4
Pinturas de pessoas negras	-	-
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • Tirinha de assaltante com mão negra indicando violência – p.232. 	1
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	<ul style="list-style-type: none"> • “A mulher e a água” de Ricardo Braga – p.194. 	1
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> • “Restos de Carnaval” de Clarice Lispector. 	3

	<ul style="list-style-type: none"> • “Com certeza tenho amor” de Marina Colasanti. • “Ame a sua seleção” de Clara Albuquerque. 	
Textos escritos por autoras negras	-	-

Assim, ao todo, esta coleção apresenta, segundo o quadro logo abaixo, a seguinte incidência dos itens analisados:

Quadro 6 – Análise das ocorrências de toda a Coleção Português - *para viver juntos* de Greta Marchetti, Heide Strecker e Mirella L. Cleto (2012)

Coleção - Português - <i>para viver juntos</i> (2012)	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano	Quant.Total de ocorrências
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	7	10	2	11	30
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	6	4	7	4	21
Pinturas de pessoas negras	2	-	-	-	2
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	5	1	1	1	8
Textos literários com personagens negras	1	-	-	-	1
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	1	-	-	1	2
Textos escritos por autoras	6	6	3	3	18
Textos escritos por autoras negras	-	-	-	-	Não houve

A próxima coleção: Português Linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012) inicia seu primeiro volume de Língua Portuguesa do sexto ano com 256 páginas divididas em quatro unidades, com três capítulos cada unidade, contendo, ao todo, doze capítulos, sendo que cada um dos capítulos é composto de estudo do texto, produção de texto, a língua em foco, de olho na escrita e divirta-se. Esta estrutura está presente em todos os livros desta coleção.

Uma das passagens do livro que aponta uma mulher é o capítulo três, com o texto “Marta, a rainha do Brasil” na página 167. A personagem do texto, Marta, a rainha do Brasil, aparece branca em ilustração em formato de *cartoon*.

Na página 169, ela é comparada ao Pelé de saias numa alusão à uma figura masculina que respalde seus sucessos. Nas páginas 172 e 173 aparecem dois trechos, com a imagem de Anne Frank em um deles, e no outro uma passagem do texto de Janina Bauman, que narra a história de uma garota no gueto de Varsóvia, para elucidar como o texto em formato diário pode ser usado como documentos históricos.

A página 197 aponta o filme “Desmundo” como fonte de referência da linguagem arcaica e do uso de vosmecê. Inacreditavelmente, os autores sequer mencionam que este é um dos filmes mais utilizados para mostrar a irreparabilidade do que o sistema patriarcal fez com as mulheres ao longo da História do Brasil. O enredo do filme se passa em 1570, época em que Portugal enviava órfãs ao Brasil para que casassem com os homens colonizadores, na tentativa de minimizar o nascimento de crianças filhas de portugueses com as índias, e oportunizando, aos portugueses, que tivessem casamentos brancos e baseados na religião cristã. Essas órfãs viviam em conventos, e muitas delas desejavam ser religiosas.

Na página 227 aparece uma tira de “Adolar”, em que a avó fica feliz com um suposto presente que o marido lhe dará. Porém no terceiro quadrinho ele lhe diz que, por enquanto, ela “só vai receber uma roda e um retrovisor lindão, já que as coisas andam tão difíceis”. A tira é machista na medida em que supõe que o presente precisa ser comprado pelo marido, como se o trabalho da avó não produzisse riqueza e ainda que ela deva receber o carro em suaves parcelas, já que ele é um bem durável caro e que a situação econômica do país anda tão difícil. Aprofundando imensamente o fosso entre a figura masculina em relação à feminina.

Quadro 7 – Análise das ocorrências do livro do sexto ano da coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012)

<i>Português Linguagens</i> de William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães , 6º ano.		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.24, p.66, p.79, p. 94, p.95, p.96, p.97, p.118, p.125, p.138, p.184, p.185, p.195,p.254, p.255. 	15
Imagens – fotografias de pessoas	<ul style="list-style-type: none"> Imagem de menina negra de Moçambique, p.106. 	1

negras: mulheres e homens		
Pinturas de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • “O vendedor de frutas” (2008) de Mara Toledo p.223. 	1
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • Suriá – Laerte – Folha de São Paulo p.105. • Suriá – Laerte – menina na carta, p.125. 	1
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	<ul style="list-style-type: none"> • “Marta a rainha do Brasil” – Revista Marie Clair, p.176. • Quadrinho de Fernando Gonsales que aponta uma mulher sendo usada como palito de dente pelo King Kong, p.181. • Indicação do filme “Desmundo” com a figura de uma mulher p.197. • Ozzi, Angeli, a mãe chata, p.220. • Mafalda, p.225. • Super-vó, p.227. • Helga, p.230. 	8
Textos escritos por autoras	-	-
Textos escritos por autoras negras	-	-

O segundo volume de Língua Portuguesa, do sétimo ano, com 240 páginas, apresenta apenas dois textos escritos por mulheres: “O dia em que vi Pégaso nascer” de Heloisa Prieto e “Frankenstein” de Mary Shelley; os textos são literários, porém nenhuma das autoras são negras e nem tampouco os textos apresentam personagens negras. O primeiro texto conta um pouco da mitologia grega, tendo como narradora Atena – a deusa da sabedoria.

Há neste volume uma repetição, a mesma tirinha apresentada na Coleção Português - *para viver juntos* de Greta Marchetti, Heide Strecker e Mirella L. Cleto (2012) em seu segundo volume, na p.36, em que a mulher negra é retratada de forma estereotipada e afirma ter sido casada com um “inglês sem legenda”, aparece também nesta outra coleção na p.145.

Quadro 8 – Análise das ocorrências do livro do sétimo ano da coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012)

<i>Português Linguagens</i> de William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, 7º ano.		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> • p.33, p.34,p.51, p.128, p.198, p.221. 	6

Imagens – fotografias de pessoas negras: mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> • Foto de menino negro declamando, p.95. • Foto de meninos negros nos trilhos do trem p.102. 	2
Pinturas de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura de mulher, “saudade” (1889) Almeida Júnior, p.118. 	1
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • Quadrinho de Jean Galvão – p.33. • Quadrinhos de Adão Iturrugarai p .81. • Quadrinhos de Adão Iturrugarai p .145. 	3
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	<ul style="list-style-type: none"> • Quadrinhos de Adão Iturrugarai, p.49. • Mafalda - p.72. 	2
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> • “O dia em que vi Pégaso nascer” de Heloisa Prieto. • “Frankenstein” de Mary Shelley. • Trecho de Ana Maria Machado, “Bia, Bisa, Bisa, Bel”, p.113. 	3
Textos escritos por autoras negras	-	-

No volume três de Língua Portuguesa do oitavo ano com 256 textos escritos por mulheres, aparecem, na unidade dois, capítulo dois: “Eu, escultor de mim” de Cristina Costa, texto literário que expõe sobre o culto ao corpo e que não aborda mulheres ou mulheres negras; na unidade três, capítulo três, consta o texto “Linguagem publicitária” de Nelly de Carvalho e “Tiro pela culatra” de Lúcia Santaella, ambos textos informativos que abordam a linguagem publicitária.

No capítulo três, página 49, há um interessante texto de Luís Fernando Veríssimo, que aborda a situação inusitada de uma patroa querendo trocar de lugar com a empregada na situação específica de porta-bandeira de escola de samba. Nas ilustrações, a empregada é retratada como negra e a patroa branca que sonha em ser porta-bandeira.

Na unidade quatro, no capítulo dois, todo o capítulo está abordando a questão do racismo, um grande avanço para um livro didático que ousa e coloca um texto de Mirna Pinsky chamado “O Almoço” abordando a questão do racismo de forma clara e direta; e uma entrevista da revista *Caros Amigos* com Suely Carneiro intitulado “Uma guerreira contra o racismo”, apresentando a luta dos movimentos negros contra o racismo no Brasil.

A página 170 apresenta duas ilustrações: uma de um homem provavelmente alemão levantando um brinde com uma cerveja. Ele está de camisa de manga comprida, com as cores da Alemanha. A outra é uma mulher:

aparenta ser a típica mulata brasileira, com lábios volumosos, vestida com um top nas cores da camisa da seleção e um short pequenininho, azul. Apresenta o estereótipo da mulata brasileira disponível.

Mas consideramos que o texto mais agressivo, mais racista e machista por seus traços acentuando os fenótipos e a pessoa retratada pintada na cor preta, a mesma do plástico da TV, que tenhamos visto em todas as coleções, seja o da página 55: um cartum de Hubert em que a empregada negra, inclusive pintada na mesma tonalidade do negro da vassoura - não é uma tinta específica para a tonalidade de pele - com os fenótipos exagerados, ao ligar a TV, ouve o apresentador dizer que vai começar o programa da mulher brasileira. Nesse momento, ela grita para patroa dizendo que seu programa começou, em suma, além de todas as características não textuais/visuais presentes no cartum, que nos remetem a contextos de racismo e preconceito, ela ainda não se identifica como mulher, uma vez que chama a patroa para assistir. O cartum nos remete à construção estereotipada de identidade da mulher negra, que aparece como empregada. A exploração do texto aparece com uma única pergunta: “na sua opinião porque a mulher desse cartum não se inclui entre as mulheres brasileiras?” (CEREJA,2012, p.55)

Quadro 9 – Análise das ocorrências do livro do oitavo ano da coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012)

<i>Português Linguagens</i> de William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, 8º ano.		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.27, p.49, p.64, p.151, p.153, p.171, p.188, p.221, p.222, p.230. 	10
Imagens – fotografias de pessoas negras: mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Foto de crianças no palco , p.37. Foto de mulher negra, p.52. Foto de menino negro, p.79. Foto de crianças negras e brancas, p.190. Foto de menina negra, p.210. Foto de Sueli Carneiro, p.211. Foto de casal negro, p.213. Foto de mulher negra correndo, p.218. Foto de mulher negra e homem negro, p.219. Fotos de negros com doenças tropicais, p.251. 	10

Pinturas de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • “Regra de ouro” (ROCKWELL, 1961) pintura com pessoas brancas e negras, p.192. 	1
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> • Tirinha de assaltante com mão negra indicando violência – p.232. • Tirinha de Hubert p.55. • Tirinha de Adão Iturrusgarai, p.181. 	3
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com Suely Carneiro intitulado “Uma guerreira contra o racismo”. • “Desigualdades e Disparidades”, p.52 • Tirinha de Quino p.54. • “Canção Emília” da banda Pato Fu, p.69. • Manchete de jornal, “Mulheres que tentaram embarcar com homem morto insistem que ele estava vivo”, p.101. • Manchete de jornal, “Deu a louca nas noivas”, p.103; 	6
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu, escultor de mim”, de Cristina Costa; • “Linguagem publicitária”, de Nelly de Carvalho; • “Tiro pela culatra”, de Lúcia Santaella; • “O Almoço” de Mirna Pinski; 	4
Textos escritos por autoras negras	-	-

A coleção Português Linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012) em seu quarto volume de Língua Portuguesa do 9º ano com 256 páginas, apresenta textos escritos por mulheres, dos quais apontamos “Moda tem de parar de sacrificar modelos”, de Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman, “Plástica na adolescência”, de Fabiana Gonçalves, “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector e “Carta de Pleistoceno”, de Marina Colasanti. Na página 27 há um texto da escrava Anastácia, com a mera intenção de que o aluno classifique as orações sintaticamente.

A página 61 apresenta uma tirinha de Adão Iturrusgarai: a mãe branca diz para a filha negra convidar os rapazes do bairro que ela já namorou para comer um bolinho; no segundo quadrinho, juntamente com a menina negra, aparece uma multidão de rapazes, sugerindo os inúmeros namorados que a garota já teve.

A página 177 traz um texto publicado no jornal Folha de São Paulo, 23/11/2008 de Edson Santos, ministro da Igualdade Racial e uma tirinha de Angeli que ilustra o texto que também estava na publicação. Na tirinha, há um

negro amarrado no tronco levando chibatadas nas costas, sangrando. Uma imagem que não ajuda na construção de uma identidade negra positiva.

Quadro 10 – Análise das ocorrências do livro do nono ano da coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012)

<i>Português Linguagens</i> de William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, 9º ano.		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.49,p.63,p.78,p.82,p.102,p.145,p.228. 	7
Imagens – fotografias de pessoas negras: mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Fotografia de mulher negra na balança, p.13. Fotografia de casal de mestre-sala e porta-bandeira, p.32. Fotografia de casal negro, p.51. Fotografia de pessoas negras pintando paredes, p.55. 	4
Pinturas de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> “Os retirantes” de Cândido Portinari, p.215. 	1
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> Suriá, Laerte, p.30. Tirinha de Adão Iturrusgarai, p.61. Adão Iturrusgarai, p.152. Quadrinho de Angeli (2008), p.179. 	4
Textos literários com personagens negras		
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	<ul style="list-style-type: none"> “Anastácia”, p.27. “Mais valem dois carros na contramão do que uma mulher na mão”, p.216 (texto dissertativo-argumentativo). “A verdade sobre as mulheres no trânsito”, p.217. 	3
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> “Moda tem de parar de sacrificar modelos”, de Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman. “Plástica na adolescência”, de Fabiana Gonçalves. “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. “Carta de Pleistoceno”, de Marina Colasanti. 	4
Textos escritos por autoras negras	-	-

O quadro abaixo expressa a quantidade total de ocorrências dos itens analisados na coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012):

Quadro 11 – Análise de todas as ocorrências da coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012)

Coleção Português - <i>Linguagens</i> (2012)	Sexto ano	Sétimo ano	Oitavo ano	Nono ano	Quant. Total de ocorrências
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	15	6	10	7	38
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	1	2	10	4	17
Pinturas de pessoas negras	1	1	1	1	4
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	2	3	3	4	12
Textos literários com personagens negras	-	-	-	-	Não houve
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	8	1	6	3	18
Textos escritos por autoras	-	3	4	4	11
Textos escritos por autoras negras	-	-	-	-	Não houve

Passando para a segunda coleção analisada, *Vontade de Saber Português*, Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012) divide-se ao longo de seus quatro volumes do sexto ao nono ano em seis unidades com dois capítulos cada uma. Cada capítulo conta com dois textos, interação entre os textos, ampliando a linguagem, produção oral, produção escrita e a língua em estudo. Essa estrutura repete-se em todos os volumes desta coleção.

O volume referente ao sexto ano possui 256 páginas e conta com alguns textos escritos por mulheres, dos quais apontamos: na unidade dois, capítulo um, “Ana e Pedro: cartas”, de Viviane de Assis Viana, na unidade dois, capítulo dois “A assembleia dos ratos”, de Ivana Arruda Leite, na unidade três, capítulo um “Tereza Bicuda”, de Maria José Silveira. Ainda na unidade três, capítulo dois, “Encontro à meia-noite”, de Liliana Iacocca, unidade três, capítulo dois “Jamelão pede passagem”, de Andreia Zílio, unidade cinco, capítulo dois “Onde já se viu”, de Tatiana Belinky, e por último, na unidade seis, no capítulo dois “A história de minha vida”, de Hellen Keller. As informações sobre mulheres e sobre negros quando existem são tratadas na sua superficialidade.

Na página 98, há uma sinopse de um lindo livro chamado “Uma princesa nada boba”, de autoria de Luiz Antônio (2011) da editora Cosac Naif, porém o texto serve apenas para mostrar a estrutura do gênero textual sinopse de livro. Nenhuma característica da obra é abordada, perde-se a oportunidade de discussão, uma vez que o livro apresenta uma personagem principal com o

drama de ter a pele negra e o cabelo todo enrolado e não acreditar que poderia ser uma princesa.

Quadro 12 – Análise das ocorrências do livro do sexto ano da coleção *Vontade de Saber Português, Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012)*

<i>Vontade de Saber Português de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, 6º ano.</i>		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.17, p.22, p.23, p.26, p.72, p.77, p.87, p.91, p.107, p.110, p.133, p.154, p.165, p.173, p.197, p.207, p.226 e p.255. 	19
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Mulher catadora de papel, p.174. Criança negra lê no lixão, p.201. Imagem de Antônio Francisco Lisboa, p.241. Clodoaldo Francisco da Silva – medalhista olímpico, p.241. 	4
Pinturas de pessoas negras	-	-
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> Tirinha de Junim com menina negra, p.24. Tirinha de Suriá – aluna negra, p.67. Tirinha de Suriá – torcendo na copa, p.112. Tirinha da turma do Xaxado, p.161. 	4
Textos literários com personagens negras	<ul style="list-style-type: none"> “A princesa e o sapo”, p.61. “Mansão mal-assombrada”, com foto de Eddie Murphie, p.97. Sinopse do livro “Pérolas negras”, p.98. 	3
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	-	-
Textos escritos por autoras	-	-
Textos escritos por autoras negras	-	-

O volume referente ao sétimo ano possui 272 páginas, conta com alguns textos escritos por mulheres, dos quais apontamos: “Dia mundial contra o trabalho infantil”, de Maria Luiza Moura e Benedito dos Santos, “A diversidade como riqueza”, de Maria Helena Pires Martins, “Brincando com o folclore”, de Edith Lacerda e “Minha luta contra o tempo”, de Heloísa Prieto.

A página 102 apresenta um poema chamado “Além da imaginação”, de Ulisses Tavares, com conteúdo bastante relevante, que discutirá o tema da desigualdade social, porém ressalta a imagem do menino negro que dorme na sarjeta e a mulher loira rica que vai às compras na ilustração, reafirmando a imagem negativa de menino, pobre e negro.

Quadro 13 – Análise das ocorrências do livro do sétimo ano da coleção *Vontade de Saber Português, Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012)*

Vontade de Saber Português de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, 7º ano.		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.9, p.11, p.12, p.13, p.27, p.39, p.43, p.99, p.103, p.109, p. 120, p.126, p.136, p.141, p.146, p.151, p.167, p.168, p.169, p.170, p.179, p.184, p.185, p.186, p.194, p.196, p.197, p.210, p.211. 	30
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Garota negra em segundo plano na biblioteca, p.82. Garota negra exploração do trabalho infantil, p.128. Garota negra em mineração, p.131. Garota negra segura cartaz com o desenho de outra garota negra na lavoura, p.136. Capoeira, p.160. 	5
Pinturas de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> “Operários” – Tarsila do Amaral – homens e mulheres brancos e negros, p.173. “Roda” – Milton Dacosta (1942) meninas brancas e negras brincam de roda, p.8. Jean Baptiste Debret (1815/1830) negros carregando brancos, p.121. 	3
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> A turma do Xaxado – p.139. A turma do Xaxado – p.144. A turma do Xaxado – p.171. A turma do Xaxado – p.199. A turma do Xaxado – p.229. Chico Bento em Pra casa do Vó Dita – Saci Pererê, p.188, 189, 190, 191. Rose in Rose, p.239. Saci, p.209. Suriá, p. 198. 	9
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	-	-
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> “Dia mundial contra o trabalho infantil” de Maria Luiza Moura e Benedito dos Santos. “A diversidade como riqueza” de Maria Helena Pires Martins. “Brincando com o folclore” de Edith Lacerda e “Minha luta contra o tempo” de Heloísa Prieto. 	3
Textos escritos por autoras negras	-	-

O próximo volume analisado, referente ao oitavo ano, possui 255 páginas, conta com apenas dois textos escritos por mulheres, elencamos aqui seus títulos e autoras: “Tribos urbanas, você faz parte de alguma?”, de Beatriz Penteado Lomonaco e outros, “Internet no fim do mundo”, de Luciana Sgarbi.

Quadro 14 – Análise das ocorrências do livro do oitavo ano da coleção *Vontade de Saber Português*, Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012)

<i>Vontade de Saber Português de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, 8º ano.</i>		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.21, p.22, p.23, p.27, p.28, p.51, p.64, p.103, p.104, p.105, p.106, p.127, p.133, p.146, p.153, p.156, 164, p.172, p.174, p.189, p.200, p.201, p.202, p.213, p.214, p.244, p.245. 	27
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Mulher negra, professora, p.41. Atriz Elisa Lucinda, p.108. Pessoas andando de bicicleta na Índia, p.188. 	3
Pinturas de pessoas negras	-	-
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> Tirinha da Julieta, Tá ficando hein, p.34, 35 e 36. Turma do Xaxado, p.100. Suriá, Laerte, p.137. 	3
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	-	-
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> “Tribos urbanas, você faz parte de alguma?”, de Beatriz Penteado Lomonaco e outros, “Internet no fim do mundo”, de Luciana Sgarbi. 	2
Textos escritos por autoras negras	-	-

O próximo e último volume analisado, referente ao nono ano, possui 272 páginas. Nele aparecem alguns textos escritos por mulheres, dos quais elencamos aqui seus títulos e autoras: “O mundo do circo como você nunca viu”, de Tania Mena; “Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio”, de Camila Magalhães; “Dieta do brasileiro é pobre em nutrientes e rica em calorias”, de Antonio de Góis e Denise Menchem; “Frankenstein”, de Mary Shelley; “Na esquina e na praça”, de Marina Colasanti. O único texto que fala sobre violência, na página 226 e 227: “Diga não à violência”, de Gilberto

Dimenstein, não menciona em nenhum momento a violência relacionada a negros.

No capítulo dois, tanto na leitura um como na leitura dois, há situações relacionadas ao nazismo e sua relação com o racismo. O primeiro texto, um poema chamado “Visão 1944”, de Carlos Drummond de Andrade, nas páginas 146, 147 e 148, instiga para o que foi o Holocausto da Alemanha nazista; na página 250 há um texto da revista Nova Escola, que relaciona a temática de raça com o extermínio, “Racismo e Holocausto”; na página 252 e 253 há um trecho do “Diário de Anne Frank”, bem como a sinopse de sua adaptação para o cinema, “A vida em Auschwitz”; e nas páginas 258 e 259 já um trecho do Discurso de Nelson Mandela na entrega do Prêmio Nobel da Paz, retirado de um site da Internet.

Esse capítulo traz subsídios importantes para o trabalho contra o racismo e o preconceito.

Quadro 15 – Análise das ocorrências do livro do nono ano da coleção *Vontade de Saber Português, Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012)*.

<i>Vontade de Saber Português de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, 9º ano.</i>		
Ocorrência	Página	Quant.
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	<ul style="list-style-type: none"> p.21, p.25, p.66, p.67, p.77, p.89, p.90, p.110, p.148, p.153, p.155, p. 161, p.177, p.178, p.197, p.199, p.223, p.232, p.255, p.267. 	20
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	<ul style="list-style-type: none"> Na p.243, parece uma fotografia de mulheres negras em uma fila por comida. Winnie e Nelson Mandela após ser libertado da prisão, p.259. Morgan freeman no filme invictus, p.265. 	3
Pinturas de pessoas negras	-	-
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	<ul style="list-style-type: none"> Suriá, a garota do circo, p.31. Turma do Xaxado, p.68. A procura do F.I.M, quadrinho de mulher negra que esquece algo importante no passado, p.115. Turma do Xaxado, 215. 	4
Textos literários com personagens negras	-	-
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	<ul style="list-style-type: none"> Escultura “A valsa” de Camile Claudel (1865/1905), p.41. Sinopse de um filme baseado na vida de Anne Frank, “A vida em Auschwitz”, p.253. 	3

	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista com Ana Maria Machado – p.75 e 76. 	
Textos escritos por autoras	<ul style="list-style-type: none"> “O mundo do circo como você nunca viu” de Tania Mena. “Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio” de Camila Magalhães. “Dieta do brasileiro é pobre em nutrientes e rica em calorias” de Antonio de Góis e Denise Menchem. “Frankenstein” de Mary Shelley. “Na esquina e na praça” de Marina Colasanti. 	4
Textos escritos por autoras negras	-	-

Quadro 16 – Análise de todas ocorrências da coleção *Vontade de Saber Português, Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012)*

Coleção <i>Vontade de Saber Português (2012)</i>	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano	Quant. Total de ocorrências
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	19	30	27	20	96
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	4	5	3	3	15
Pinturas de pessoas negras	-	3	-	-	3
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	4	9	3	4	20
Textos literários com personagens negras	3	-	-	-	3
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	-	-	-	3	3
Textos escritos por autoras	-	3	2	4	9
Textos escritos por autoras negras	-	-	-	-	Não houve

Observe o quadro abaixo contendo todas as ocorrências de todas as coleções analisadas num montante de 3.229 páginas de três coleções diferentes e doze volumes.

Quadro 17 – Análise de todas as ocorrências de todas as coleções

Critério de análise	<i>Vontade de Saber Português (2012)</i> 1055 páginas	<i>Português – Linguagens (2012)</i> 1008 páginas	<i>Português para Viver Juntos (2012)</i> 1166 páginas	Quant. Total de ocorrências Em 3229 páginas
Figuras ou imagens de pessoas negras fora de contexto – meramente ilustrativas	96	38	30	164
Imagens – fotografias de pessoas negras mulheres e homens	15	17	21	53

Pinturas de pessoas negras	3	4	2	9
Quadrinhos ou charges de pessoas negras	20	12	8	40
Textos literários com personagens negras	3	Não houve	1	4
Textos não literários com a presença das mulheres brancas e negras	3	18	2	23
Textos escritos por autoras	9	11	18	38
Textos escritos por autoras negras	Não houve	Não houve	Não houve	Não houve

Nesta análise, percebemos que o livro didático não oferece quase nada para as reflexões sobre racismo, discriminação e preconceito, e nada no que diz respeito às mulheres negras.

Constatamos com essa análise que a LEI 10.639/2003 e as modificações contidas na LEI 11.645/2008 no que se refere ao estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena está presente na análise do conteúdo dos livros didáticos e na avaliação do PNLD. Contudo, não há um limite prévio de páginas e nem de conteúdos específicos que devam ser abordados sobre esses assuntos.

Desta forma, uma das estratégias das editoras é minimizar os conteúdos de raça/etnia para não incorrer em dois erros: a) abordar o conceito e este estar errado; b) ao abordar o conteúdo, ser racista, preconceituoso e contribuir para a criação de estereótipos.

Assim, opta-se por deixar na invisibilidade o que invisível está; não correndo o risco de ter o livro reprovado pelos avaliadores do MEC/FNDE. As mulheres negras fazem parte desta realidade e estão invisibilizadas pelo livro didático ainda que apareçam em algumas imagens ou pinturas, porque na maioria delas, tem caráter apenas ilustrativo e não oportunizam, no livro didático, o direito de dar voz a esses sujeitos, omitindo na maioria das vezes o papel destas mulheres.

Esses critérios nos chamam a atenção porque realmente encontramos muitas ilustrações de crianças, homens e mulheres negros, porém estão totalmente fora de contexto, meramente para atender uma especificação de imagem do guia, mas sem discutir ou refletir sobre as questões do combate ao racismo, à criação de estereótipos e a ampliação de preconceitos.

Considerando que o principal material nas mãos dos estudantes é o livro didático e nas análises realizadas, pudemos constatar que a mulher, em especial a mulher negra, pouco se encontra representada em textos ou capítulos que discutem o papel da mulher negra, não se compreende e nem oportuniza ao aluno o papel dela na formação da sociedade brasileira, ou as dificuldades que elas encontram na atualidade para sua sobrevivência e de seus filhos, uma vez que não encontramos sequer um texto escrito por uma mulher negra nos livros analisados.

Podemos afirmar que esta observação permitiu compreender que as mudanças propostas pela legislação ainda não aconteceram de fato, e não foram implementadas nos livros didáticos analisados, se eles apresentam algum conteúdo sobre raça/etnia, eles ainda não se configuram em objetos de análises e reflexões mais detidas e detalhadas.

Nesta análise superficial, concluímos que em 3.229 páginas de doze volumes de livros didáticos de Língua Portuguesa, todos editados no ano de 2012, nenhum deles apresenta um texto escrito por uma mulher negra, literários e não literários não dando, portanto, voz a esses sujeitos sociais.

3.3 A MULHER NEGRA NA INVISIBILIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Consideradas as análises realizadas, compreendemos que falar de gênero, raça e etnia é falar, conforme Santomé (2013 p.155-172), “das culturas negadas e silenciadas no currículo” e se elas são negadas e silenciadas no currículo são também por consequência negadas e silenciadas no livro didático. A escola se configura em um espaço de profundos conflitos, sendo um micro espaço da macro sociedade que vivemos, e recebe as discrepâncias e configurações da sociedade brasileira. Ali temos os mais diferentes modos de impor ou manter normas de convivência, de conduta, de convívio social, para os mais diversos cidadãos que pretendemos formar.

Santomé (2013, p.155-172) propõe que a finalidade primeira da intervenção curricular é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e

membros solidários de uma sociedade solidária e democrática. Ele afirma que para esse fim é necessário:

A seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes e valores necessários para ser cidadão.(SANTOMÉ, 2013, p.155)

O autor ainda propõe que para atingir tal cidadania, é necessário que os estudantes aprendam e reflitam sobre ações que possam prepará-los para viver em sua comunidade. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor coloca que uma instituição escolar que trabalha nessa direção, precisa colocar em ação projetos e conteúdos nos quais os estudantes sejam expostos a tomar decisões, debater, refletir, criticar, pedir ajuda, sem medo, inclusive da posição do docente, nas mais diferenciadas situações.

O currículo é um artefato cultural em dois sentidos, Silva (2004) presente em Santomé (2013, p.155-172), aponta que “É uma invenção social como outra qualquer; e não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o fazem possível. ”

Santomé (2013 p.155-172) vem então questionar como determinadas culturas são negadas e silenciadas no currículo. Quando se analisam os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita em algumas instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a presença de certas culturas em detrimento de outras. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários ou marginalizados, que não exercem o poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Santomé (2013 p.155-172) destaca como culturas silenciadas e negadas:

O mundo feminino como uma das culturas ausentes no currículo, no qual, faz um paralelo com os filmes hollywoodianos, onde apresenta os homens como seres ativos e fortes e por outro lado as mulheres sempre relacionadas à beleza e sexualidade; As culturas da nação do estado espanhol; (que poderíamos fazer um paralelo com a diversidade de colonização brasileira e as diferentes culturas nos estados);As etnias minoritárias e sem poder; O mundo feminino; As sexualidades lésbicas e homossexual; A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; O mundo rural e litorâneo; As

peças com deficiências físicas e/ou psíquicas; As vozes do terceiro mundo; Santomé (SANTOMÉ, 2013 p.155-172)

De acordo com Santomé (2013, p.155-172), o sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir sua história, recuperar a voz perdida. E acrescenta: “se existe alguma coisa, que os alunos e alunas das instituições escolares desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de suas opressões e silenciamentos” (SANTOMÉ, 2013, p. 172).

Estudar e compreender essa história são bons antídotos para impedir a marginalização destes discursos e evitar que continuem sendo reproduzidos. O currículo como um artefato cultural, um espaço, um campo de produção e criação de significados, permite que se façam presentes os interesses das diversas manifestações sociais, contribuindo com a valorização dos grupos e das identidades femininas no processo educativo. Pensando nesse sentido, aumentar o repertório do estudante com textos onde ele se enxergue, onde estejam contempladas suas mazelas e problemas, onde ele possa refletir sobre si mesmo, é essencial para a construção de um cidadão crítico e emancipado.

Assim, tomados os sujeitos acerca dos quais é necessário refletir, escolhemos a mulher negra como objeto de análise do que apresentou os livros didáticos, por entender que esses sujeitos precisam se enxergar para atuar na sociedade em que vivem. A fim de colaborar com a reflexão sobre a invisibilidade da mulher negra no principal material de apoio disponível em todas as escolas públicas brasileiras, optamos por descobrir o que esse material utilizado cotidianamente pode oferecer ao professor.

Descobrimos que ele não pode oferecer quase nada para as reflexões sobre racismo, discriminação e preconceito e nada no que diz respeito às mulheres negras, uma vez que ele não apresenta nenhum texto escrito por mulheres negras, literários e não literários. Não dando, portanto, voz a esses sujeitos sociais.

3.4 ANÁLISE DETIDA DE UM TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO

Nossa reflexão inicial será expor como a teoria da Análise do Discurso de linha Francesa pode ajudar na leitura¹⁵ de uma charge do cartunista Hubert veiculada em Piraciba – 30 anos de humor. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p.94.

Para entender esse mecanismo, é importante entender também o que se constitui como discurso.

Fomos buscar em Fernandes (2008 p.51-68), Foucault (apud Fernandes, 2008 p.51-68), Bakhtin (2003, p. 279-310) e em Orlandi (1999 p.9-36) a base de sustentação teórica para a reflexão desta pequena análise que pretende investigar sob a ótica da análise do discurso os mecanismos de sentido, de enunciação, ideológicos, de condição de produção e do sujeito discursivo, apreçados por Fernandes (2008 p.51-68).

Iniciamos por conceituar, segundo Fernandes (2008 p.51-68), o que se entende por discurso. O autor considera que, no senso comum, discurso possa ter várias definições, tais como discurso político, um texto construído com recursos estilísticos mais rebuscados ou um pronunciamento marcado pela retórica, porém discurso em sua concepção não significa isso.

Orlandi (1999 p.9-36) coloca sobre discurso que:

“A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”

Para falar em discurso na acepção de Fernandes (2008 p.51-68), é necessário também falar de elementos que têm existência no âmbito social, a história, o contexto de produção e as ideologias envolvidas no enunciado. Assim Fernandes coloca que analisar o discurso implica em:

¹⁵ Este recorte teórico não foi mostrado desde o início do trabalho por se tratar de um artigo de final da disciplina de Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais ministrada pelo professor Paulo Roberto Almeida, E-MAIL: pralmeida@uel.br, os conceitos foram utilizados nesta análise mais detida de um texto com características racistas e preconceituosas para ilustrar o modo como o livro didático ainda tem abordado a raça negra.

“Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que por sua vez é materializado pela linguagem em forma de texto;” (FERNANDES, 2008 p.51-68)

O autor expõe como pensar o discurso, observando que o sujeito, ao mostrar-se discursivamente, o faz na perspectiva de um espaço socioideológico e não em outros. Assim, na análise é importante mostrar essas escolhas de cunho ideológico, como o autor faz e como se constrói a partir do enunciado.

Coloca ainda que, ao fazer essas escolhas, de sua voz emanam outras vozes, discursos sociais, históricos e ideológicos que devem ser pensados em seus processos históricos-sociais de construção.

Fernandes evidencia que no que se refere a produção e noção de sentido: “A noção de sentido é dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia” (FERNANDES, 2008 p.51-68).

O autor propõe então que para iniciar uma reflexão sobre o discurso na perspectiva da análise do discurso, é necessário buscar conceitos que elucidem esse mecanismo, dos quais aponta:

O sentido, o efeito do enunciado, nunca traz um sentido encerrado em si mesmo; Enunciação, posição ideológica, lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem algo; Ideologia, uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social e em uma circunstância histórica; Condição de Produção, aspectos sociais, históricos e ideológicos que envolvem o discurso; Sujeito discursivo que é perpassado por polifonia, heterogeneidade e identidade; Sujeito constituído por sua inter-relação social, por um conjunto de outras vozes e por uma heterogeneidade de discursos. (FERNANDES, 2008 p.51-68)

Este último conceito, sujeito discursivo, necessita de uma atenção mais refinada, uma vez que nele interpassam outros conceitos trabalhados pelo autor, e que merecem um olhar mais apurado.

Para compreender a noção de sujeito na Análise do Discurso, é imprescindível, de acordo com o autor, perceber que não se tratam de indivíduos e existências particulares, individualizadas, mas sempre um ser

social num espaço coletivo. A voz desse sujeito segundo Fernandes (2008 p.51-68) revela um lugar social, de onde ecoam outras vozes integrantes da realidade histórico-social-ideológica daquele grupo, porém seu discurso não é homogêneo, mas constitui-se de entrecruzamento de diferentes discursos. Vozes essas que constituem a polifonia e que ecoam de um sujeito que possui uma identidade plural, em constante processo de produção, formação e transformação.

Assim, essas considerações iniciais nos permitem apresentar como pretendemos realizar a análise do cartum publicada no ano de 2003 e utilizada no livro *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012, p.55), seu contexto de produção, de circulação, os mecanismos de sentido, de enunciação, ideológicos, de condição de produção e do sujeito discursivo à luz da teoria de Fernandes (2008 p.51-68) e de Orlandi (1999 p.9-36).

Para entender o gênero textual com o qual pretendemos dialogar, é necessário compreender suas principais características.

Os mais variados meios de comunicação expõem diferentes formas de protesto e crítica. Essas críticas podem dizer respeito ao sistema administrativo, à política social, à hierarquia ou estratificação social entre outras e que geralmente são feitas, na imprensa, de várias maneiras.

O modo de se criticar a essas instâncias, se utilizando de argumentos sólidos para convencer o leitor, encontra no Gênero charge um grande aliado. A internet dissemina essas críticas com uma velocidade surpreendente.

Considerando o caráter informativo e opinativo das charges, é interessante realizar uma análise criteriosa a respeito dos elementos que auxiliam o enunciado na produção de sentidos dessas charges, por meio da análise do discurso.

Apresentamos a charge de Hubert que pretendemos analisar à luz da teoria de Fernandes (2008 p.51-68) e Orlandi (1999 p.9-36) e encaminhada segundo a metodologia proposta por Fernandes, na qual ele sugere um trajeto a ser seguido o qual utilizaremos nessa análise. Dos quais citamos: A noção do recorte, a noção de enunciado, a noção de trajeto temático que organiza a análise a que pretendemos.



Figura 4 - charge de Hubert (2003)

Selecionado o corpus, que no nosso caso é a charge de Hubert (HUBERT, 2003 CEREJA E MAGALHÃES, 2012 p.55), Fernandes (2008 p.51-68), coloca que recorte significa selecionar pequenas partes do corpus, fragmentos, considerando o objetivo do estudo. Nesse caso, selecionamos o pronome possessivo – SEU – que a nosso ver tem a função de escamotear o que de fato a charge pretende trazer, denunciar e analisar.

Observada a classe gramatical, pode-se, com o auxílio da ilustração, compreender que SEU, faz referência ao programa assistido pela patroa da mulher. Fica implícita, a situação de assujeitamento no contexto da charge, que aparenta ter uma mulher negra, empregada doméstica, que não se enxerga como mulher.

A mulher representada é negra, pobre e realiza seus afazeres na casa onde trabalha, sua cor não é comparada a nenhuma tonalidade de pele, uma vez que a cor preta, utilizada para o fundo da TV, e da vassoura, é a mesma utilizada para a pele da trabalhadora, doméstica, negra e que podemos inferir esses significantes pela cor da mulher e suas vestimentas, utiliza chinelo de dedo, roupas simples e apresenta traços e fenótipos que permitem comprovar sua origem étnico-racial. Segura em suas mãos uma vassoura que é o seu objeto de trabalho.

O efeito de sentido que a palavra *SEU* apresenta, portanto, é o de deixar implícito que o programa de TV que começa não é feito ou voltado para ela, mas sim a sua patroa, chamada pela personagem de madame e que provavelmente pertence a uma outra classe social que não é a da doméstica.

Essa sim, pode ser entendida e reconhecida como mulher brasileira. A maioria das brasileiras, não são reconhecidas como mulheres brasileiras, escancarando o racismo, o preconceito e a invisibilidade da mulher negra no cotidiano.

Foucault (apud Fernandes, 2008 p.51-68) aponta que este conceito se distingue de frase, proposição, ato de fala, por dois motivos: a) não está no plano do discurso e b) não está submetido a uma estrutura linguística canônica. Para compreender este conceito, Orlandi (1999 p.9-36) explica com maestria que a descrição almejada deve ser capaz de se mover com o seguinte paradoxo: o enunciado é ao mesmo tempo não visível e não escondido. E acrescentamos à essas reflexões que as famosas entrelinhas podem elucidar esse conceito.

Para a análise da charge à luz deste conceito de Foucault, citado por Fernandes (2008 p.51-68), a palavra *SEU* tem importância na medida em que ainda que a doméstica seja mulher e brasileira, ela não toma o programa como seu, ela não diz “Madame, vai começar o *MEU* programa” ou “Madame, vai começar o *NOSSO* programa”, assim a mulher pobre e negra, trabalhadora doméstica da imagem, naturaliza o fato de ela não se enxergar como mulher brasileira.

A posição branca e masculina, expõe a condição de gênero, mulher, sua posição social, e seu pertencimento identitário, uma vez que programas para mulheres são feitos por homens e podem ser comprovados pela ilustração apresentada na charge.

Numa hipótese não comprovada pelo texto, considerando que patrões e empregados têm lugares distintos nas esferas sociais e não consideram mulheres brancas e negras, pobres e da elite, da mesma forma do ponto de vista dos direitos, o discurso da trabalhadora doméstica não lhe pertence, não é apenas seu, mas também de toda a sociedade racista, machista, preconceituosa e excludente que temos ainda na atualidade.

As condições de produção da charge foram: para publicação em veículos de comunicação provavelmente jornais e revistas, porém não estão claras, uma vez que a charge não apresenta data.

As ideologias pertencentes à charge podem ser encontradas em dois momentos distintos, sendo a ideologia machista e de manutenção do *status-quo* vigente na fala do apresentador de TV e o humor que a ironia dessa fala provoca e ainda na ideologia da mito da democracia racial, que aponta o brasileiro como um povo harmônico, que o racismo não existe, uma vez que só há a raça humana e que as condições são iguais para todos e todas, porém o contraponto está justamente em a mulher brasileira negra não enxergar-se como mulher brasileira, reproduzindo o status quo defendido pelas elites brancas e masculinas brasileiras.

Para ilustrar a noção de trajeto temático, Fernandes (2008 p.51-68) apresenta uma definição de Guillamou que propõe que este conceito aciona a memória discursiva, trabalha com os deslocamentos de sentido de enunciados, com temas face a seus deslocamentos e mutações sócio históricos, e também com a inscrição do sujeito em diferentes formações discursivas, podendo ser compreendido como ferramenta metodológica que possibilita analisar a construção e as mutações dos sujeitos e dos discursos.

Partindo da definição de Guillamou apud Fernandes (2008 p.51-68), essa charge permite um estudo dos contextos históricos pelos quais passaram e passam as mulheres negras e pobres.

A principal bandeira de luta do movimento negro é exatamente a igualdade do ponto de vista dos direitos e a afirmação da raça negra como importante na construção da sociedade brasileira. Porém, considerando que nem mesmo a trabalhadora afirma sua construção identitária na charge apresentada, concluímos que as condições de igualdade não estão dadas, uma vez que elas são tratadas como inferiores.

Como também pode ser analisado do ponto de vista da normatização do racismo e da invisibilidade da mulher, tendo sido inclusive necessário que no ano de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, depois de anos de luta, sancionasse a LEI 10.639/2003, que tem como princípio maior estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” incluindo os indígenas no currículo oficial da rede de ensino por considerar sua importância na formação da sociedade nacional.



Figura 5 - HUBERT - Banco de imagens da Internet

Arquiteto, cartunista, redator, colunista e ator. Hubert de Carvalho Aranha, ou simplesmente Hubert, é um sujeito multifacetado. Nascido em 9 de novembro de 1959, o carioca criado na Tijuca, filho de um advogado e de uma dona de casa, começou a trabalhar aos 14 anos. “Eu era cartunista, gostava de fazer meus desenhos e um amigo resolveu mostrar para o pai dele, que era jornalista e me levou no *Pasquim*. Estava lá o Ziraldo, o Jaguar. Eles gostaram e comecei a publicar.

O tempo no *Pasquim* rendeu à Hubert o contato com vários cartunistas e a possibilidade de começar a geminar a ideia de criar o *Planeta Diário*, ao lado de Reinaldo e Cláudio Paiva. “Eu trabalhava toda semana, publicava, fazia cartum, ilustração de texto, paródias. Meus anos no *Pasquim* foram realmente de formação, porque também era uma coisa que a gente experimentava, e com a abertura política começamos a fazer um tipo de humor um pouco diferente.”

O programa *Casseta & Planeta* estreou em 1992. Era exibido todo mês e passou a ser semanal em 1998. A parte de ficção foi intensificada com paródias de novelas e imitações de presidente, jogadores e artistas. “No começo a gente até chamava outros atores pra fazer esse papel de ator e fazíamos mais o repórter, mas com o tempo foi sendo natural que a gente fizesse o papel de ator também. A gente fazia no chute, 'está acontecendo isso, vamos botar isso, tal'. Com o tempo, os autores começaram a mandar os capítulos pra gente. Era muito louco, porque acabava a novela, entrava a paródia assim, é uma coisa que nunca tinha sido feita em nenhum lugar no mundo, em nenhuma televisão do mundo aconteceu uma coisa dessas. Era totalmente inédito.”

Hubert sempre apostou no improviso e no conteúdo do texto de humor. "Não bastava você simplesmente falar o texto ou a piada de qualquer jeito porque o humor do *Casseta & Planeta* tinha como base o inusitado. Você tinha que acrescentar uma coisa ali, um trabalho de ator, de comediante e que você precisa de concentração. Você precisa trabalhar. Não é fazer laboratório ou uma coisa muito complicada, mas você precisa criar uma coisa ali também."

Sobre o *Casseta & Planeta*, Hubert define: "O objetivo era fazer rir com a realidade, com o que estava acontecendo ali. Não só a realidade política, mas a realidade do mundo dos espetáculos, dos artistas, de outras pessoas também". (Depoimento concedido ao Memória Globo por Hubert em 10/06/2013).

Hubert, diferente de muitos chargistas, não tem compromisso com nenhuma causa social, causas humanitárias e nem realiza denúncias contra formas de opressão e injustiças.

4 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

O racismo só reconhece a força de evidência de seus próprios preconceitos. Está provado que, para os pintores e escultores mais famosos do século XX, a arte africana foi fonte primordial de inspiração e muitas vezes objeto de plágio descarado. [...] O que seria de nós sem a música que veio da África e gerou novas magias no Brasil, nos Estados Unidos e nas costas do Mar do Caribe?

(GALEANO, 2007, p.57)

4.1 O QUE FAZER COM A HISTÓRIA DE AUSÊNCIA?

Nas análises realizadas, pudemos constatar que a mulher negra se encontra minimamente representada, uma vez que não encontramos sequer um texto escrito por mulher negra nos livros analisados representada em textos ou capítulos que discutem o papel da mulher negra na formação da sociedade brasileira, ou as dificuldades que elas encontram na atualidade para cuidarem de sua sobrevivência e de seus filhos.

Com base nessas análises e estudos, entendemos então como necessária a formação do professor para a abordagem da temática de raça/etnia nas salas de aula, visto que ela não está no único material que compõem o universo dos alunos da escola pública e apoio do professor.

Assim, se realmente quisermos que a LEI 10.639/2003 seja contemplada nas escolas públicas, será necessário entender sua importância enquanto categoria social e simbólica e oferecer subsídios para que o professor tenha condições de trabalhar com a temática.

O trabalho com o tema pressupõe uma formação continuada inicialmente com pedagogos e pedagogas do município de Ivaiporã, de forma institucionalizada, uma vez que ações isoladas numa ou outra sala de aula não conseguirão jamais reverter o quadro de exclusão apresentado na análise dos livros.

É preciso estimular ações entre os professores das escolas e com os alunos, com o objetivo principal de transformar a realidade de meninos e meninas e implementar de fato a LEI 10.639/2003, como forma de visibilizar tanto a cultura negra como a mulher.

No ano de 2009, a Secretaria de Políticas para Mulheres ofereceu um curso de formação de tutores¹⁶ que selecionava, por meio de processos seletivos, pessoas interessadas em trabalhar com gênero e diversidade na escola. Capacitava-as e oferecia-lhes materiais e subsídios para a discussão, e depois oferecia, por meio das tecnologias, cursos à distância, no horário disponível do professor e da professora, numa plataforma educacional e também o material, uma cartilha de 265 páginas que oferecia formação para professoras e professores para o trabalho com gênero, sexualidade e relações étnico-raciais em parceria com as universidades.

Um trabalho inovador por atingir grande número de professores simultaneamente tendo o acompanhamento das universidades, trabalho dos tutores, o apoio do material – cartilha - e ainda o interesse dos professores, porque a participação não era compulsória, mas sim voluntária, participava quem desejava aprender mais e realizar o trabalho em sala de aula.

Elencamos como tema de interesse pela experiência anterior do ano de 2009 com a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres e de nossa atuação e participação na APP-Sindicato dos trabalhadores em educação do estado do Paraná, o tema de gênero e desenvolvemos um projeto de intervenção intitulado isso é “coisa” de mulher?!? Conversando sobre gênero e desigualdade na escola no PDE como já mencionado anteriormente.

Na oportunidade, a possibilidade de certificação e o interesse dos professores em dialogar sobre um tema pouco explorado permitiu que trinta e quatro professores pedagogos se inscrevessem e todos concluíssem o curso, que contou com 48 horas de duração, organizado em 32 horas presenciais e 16 a distância.

Essa experiência inicial e o curso do PROFLETRAS levaram-nos a refletir sobre a invisibilidade de mulheres negras e o seu completo apagamento dos livros didáticos enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático às escolas públicas brasileiras.

¹⁶ Na oportunidade trabalhamos e recebemos a orientação para tutores com bolsa da CAPES em parceria com a Universidade Estadual de

4.2 MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

Na análise dos livros pudemos ter certeza que esse apagamento realmente existe, uma vez que não encontramos nenhum texto escrito por uma mulher negra nos doze volumes analisados.

Assim, para correção desta exclusão e para que a LEI 10.639 de fato venha ser implementada, propomos três frentes de atuação elencadas na sequência:

1. A criação de critérios mais específicos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura quando da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa e também de outras disciplinas no que tange a educação das relações étnico-raciais, considerando que as editoras para se livrar do eventual racismo que possa conter nos conteúdos selecionados, apagam a temática, não incorrendo, assim, no erro. Uma das possibilidades seria a criação de percentuais para os diversos conteúdos sociais contemporâneos que compõem o currículo da educação básica, e, portanto, necessários à formação integral do sujeito.
2. A oferta de conteúdos organizados em um grande portal, onde cada professor de cada disciplina pudesse encontrar de forma rápida, tanto o material como os encaminhamentos metodológicos necessários para o trabalho com as relações étnico-raciais, não deixando de fora o papel das mulheres e, em especial, das mulheres negras, com conteúdos de autoras literárias e não-literárias brancas e negras e o papel que mulheres negras exerceram e ainda exercem na construção da sociedade brasileira. Importante que os conteúdos tenham o viés idealizado pelos movimentos negros, uma vez que eles são os grandes interessados em afirmar a identidade negra de uma forma positiva.

3. A organização de formações continuadas à distância e também presenciais para professores, professoras, pedagogos, gestores e todos que têm como função a implementação da LEI 10.639/2003 de forma institucionalizada pelo MEC, nos mesmos moldes da formação citada acima, oferecida pela Secretaria de Política para Mulheres, e que não tiveram em sua formação os caminhos necessários para essa tarefa, uma vez que pequenas propostas isoladas em sala de aula não mudarão o perfil excludente que temos na atualidade.

Essa pesquisadora também propõe como ação, ainda que tímida e solitária, mas necessária para iniciar alguma ação efetiva de combate à exclusão das mulheres negras nos currículos escolares, elaborar um material que contenha os caminhos existentes na atualidade para o trabalho com a LEI 10.639/2003, tais como a sugestão de livros, textos, sites, blogs entre outros que compõem um universo de pesquisa para as aulas dos professores de Língua Portuguesa, e também uma formação continuada para os professores pedagogos de nosso núcleo regional de atuação, como mecanismo de criação de uma rede de pessoas que tenham compromisso ético-social de levar o tema para as escolas e para os professores, nas reuniões pedagógicas, nos projetos de intervenção ou de complementação de carga horária de cada unidade escolar, de forma a oportunizar ao aluno, refletir, discutir sobre a exclusão e invisibilidade das mulheres, em especial a mulher negra na sociedade em que vivemos.

Espera-se que a contribuição deste projeto para a melhoria da escola pública, gratuita, de qualidade, laica, não-sexista, não-racista e menos preconceituosa esteja no sentido de:

- Identificar que sexo é um dado biológico, mas gênero, raça e etnia são uma construção cultural, histórica e social;
- Estabelecer que nossa escola está imersa nesse contexto cultural, histórico e social, portanto não está aquém destas relações desiguais.

- Compreender que as relações sexistas, racistas e discriminatórias que temos produzem reflexos na escola em relação à qualificação de meninos e meninas, a permanência destes na escola, a evasão que ocorre por conta destes estereótipos culturais, a questão da violência real e simbólica e a perpetuação do ciclo de pobreza/miséria destas pessoas e de toda a comunidade é uma realidade.

- Transformar a sociedade num lugar mais justo, mais humano e mais igualitário, onde não haja sobreposição de um sexo a outro, de uma raça/etnia a outra, e defender a permanência desses sujeitos na escola, qualificando-os para o mundo do trabalho a fim de que rompam com o ciclo de pobreza e miséria, transformando suas próprias vidas e de seus filhos.

- Entender que se as mulheres têm suas lutas e suas dificuldades na sociedade contemporânea, machista e desigual, as lutas das mulheres negras são outras e essas nem sequer figuram as rodas de discussão tanto no âmbito dos direitos, quanto na sua parcela de contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Para auxiliar na implementação da LEI 10.639/2003 e sua alteração pela LEI 11.645/2008, elaboramos quadros de sugestões para o trabalho em sala de aula e também para a consulta tanto por parte dos alunos, como pelo professor. Esperamos que os materiais que já existem disponíveis, ainda que escassos, auxiliem na construção de novos materiais bem como permitam a ideia de novas práticas pedagógicas que possam dar visibilidade a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas nossas salas de aula.

Livros indicados para professores e professoras que atuam na educação básica. Podem ser usados para a formação do professor, da professora ou de grupos de estudo na escola para discutir sobre Educação étnico-racial, racismo, preconceito e caminhos para a prática da LEI 10.639/03 e 11.645/08.

Quadro 18 - Livros indicados para o professor

Sugestão de livros	
Livro	Descrição (extraído da apresentação dos livros)
<ul style="list-style-type: none"> Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas - Org. Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes 	Os autores refletem sobre a diversidade étnico-racial dentro da sociedade, da universidade e da educação básica.
<ul style="list-style-type: none"> Identities Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de Línguas e formação de professores – Org. Aparecida de Jesus Ferreira 	O livro apresenta dois eixos, sendo um que reúne artigos de professores e professoras que se dedicam à pesquisa sobre identidades sociais e no contexto de raça e etnia e o outro eixo acerca de gênero e sexualidade.
<ul style="list-style-type: none"> Notas de História e Cultura Afro-brasileira – Org. Hilton Costa e Paulo Vinícius Baptista da Silva 	A obra retoma desde temas estruturais, como os documentos legais que pautam a política de superação das desigualdades sociais e raciais, o resgate da história das sociedades africanas, até chegar ao cotidiano da escola.
<ul style="list-style-type: none"> A Construção Social da cor – José D´Assunção Barros 	O autor aborda um modo especial de ver o mundo humano com base em uma especial atenção direcionada às diferenças de cor da pele.
<ul style="list-style-type: none"> Superando o racismo na escola – Kabengelê Munanga 	O livro traz trabalhos de onze professores e especialistas em educação, foi editado pelo MEC em 1999.
<ul style="list-style-type: none"> Racismo em livros didáticos: Estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa - Paulo Vinícius Baptista da Silva 	O autor apresenta uma análise dos discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa.
<ul style="list-style-type: none"> Escola Plural: a diversidade está na sala – Org. Maria Nazaré Mota Lima 	A organizador apresenta o trabalho como forma de contribuição teórica e prática para recolocar a história, a cultura e a identidade do povo negro na sala de aula.
<ul style="list-style-type: none"> Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da LEI 10.639/2003 volumes I e II – Org. Edileuza Penha de Souza 	A organizadora propõe trabalho pedagógico e forma de abordagem de 15 filmes em cada volume que discutem as relações étnico-raciais, o racismo, o preconceito e a exclusão.
<ul style="list-style-type: none"> Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos – Org. Renata Felinto 	Os capítulos desta obra têm linguagem clara e objetiva introduzindo o leitor aos temas de religiosidade, musicalidade e artes vinculadas às tradições afro-brasileiras.
<ul style="list-style-type: none"> O negro no Brasil – Júlio José Chiavenato 	O autor faz uma trajetória histórica da história do negro no Brasil

Sites indicados: a maioria dos sites abaixo indicados são de fácil acesso e têm áreas específicas para a discussão do racismo, preconceito, discriminação e estereótipos, é possível encontrar muitos textos dissertativo-argumentativos, informativos e conceituais sobre Educação étnico-racial, racismo, preconceito LEI 10.639/03 e 11.645/08. São grandes fontes de

materiais de apoio para o preparo das aulas do professor e também para o conhecimento do aluno:

Quadro 19 - Sites indicados

Sugestão de sites	
Site	Descrição (referências do próprio site da Internet)
Infojovem http://www.infojovem.org.br/infopedi/a/descubra-e-aprenda/diversidade/	Site jovem que traz o assunto de forma adequada para o trabalho com adolescentes, numa linguagem acessível;
Ceafro http://www.ceafro.ufba.br/web/	O CEAFFRO é o programa de educação para igualdade racial e de gênero do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, Unidade de Extensão da UFBA – Universidade Federal da Bahia, em desenvolvimento desde 1995, Fundado sob três princípios básicos da existência negra na Diáspora: Ancestralidade, Identidade e Resistência
Estatuto da Igualdade Racial http://www.ceert.org.br/arquivos/Estatuto-da-Igualdade-Racial-nova-estatura-para-o-Brasil.pdf	O site disponibiliza para download o Estatuto da Igualdade Racial que abarca um conjunto de garantias: adota o princípio jurídico da promoção da igualdade/ação afirmativa; inclusão social da população negra; acesso à saúde; educação, cultura e lazer; liberdade de crença; acesso à terra e moradia; trabalho e meios de comunicação
Literafro http://150.164.100.248/literafro/	Espaço de divulgação, estímulo à pesquisa e à reflexão sobre a literatura dos afrodescendentes. Lugar rizomático, elo e ponto de encontro. Mas, também, ambiente lacunar, feito de presenças e ausências, que adquire sentido pelo que apresenta e pelo que ainda está por vir e apresentar. Espaço em construção, aberto sempre a visitas e intervenções.
Afroreggae http://www.afroreggae.org/visao-manifesto/	O site tem como função Promover a justiça e a inclusão, através da arte, da cultura afro-brasileira e da educação, construindo pontes que unam as diferenças e sejam alicerces para a sustentabilidade e para a cidadania.
A cor da cultura http://www.acordacultura.org.br/	É um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.
CEERT http://www.ceert.org.br/	Criado em 1990, o CEERT -- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades -- é uma organização não-governamental que produz conhecimento, desenvolve e executa projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero.
Quilombhoje http://www.quilombhoje.com.br/	Dentre as várias propostas do Quilombhoje estão as de incentivar a leitura e dar visibilidade a textos e autores afrodescendentes, o site disponibiliza textos de autores afrodescendentes publicados nos cadernos negros.
Geledés http://www.geledes.org.br/	Instituto da Mulher Negra foi criado em 30/04/1988.É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra.
SEPPIR http://www.portaldaigualdade.gov.br	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro

/	brasileiro.
Ministério da Cultura http://www.cultura.gov.br/cultura-afro	Portal do ministério da cultura para raça
Fundação Palmares http://www.palmares.gov.br/	O Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC) que trabalha por uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.
Instituto Patrícia Galvão http://www.patriciagalvao.org.br/ http://agenciapatriciagalvao.org.br/racismo/	A Agência Patrícia Galvão é uma iniciativa do Instituto Patrícia Galvão – Mídia e Direitos e foi criada em 2009 para atuar na produção de notícias e conteúdos sobre os direitos das mulheres brasileiras, conta com uma seção em sua página especificamente sobre o racismo.

Cartilhas para download que abordam a temática de gênero, raça e etnia, estão nos endereços abaixo. Há permissão para que se copiem as cartilhas que falam dos mais diversos temas, desde o empoderamento das mulheres negras até cartilhas para os alunos, com uma linguagem fácil, jovem, com ilustrações adequadas que permitem a discussão das relações étnico-raciais, racismo, preconceito e caminhos para a implementação da LEI 10.639/03 e 11.645/08

Quadro 20 - Cartilhas disponíveis para download

Sugestões de cartilhas	
Cartilha/ Endereço	Descrição (informações retiradas da apresentação das cartilhas)
Guia raças http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf	Este fascículo traz uma série de oficinas e textos relacionados aos temas raça, racismo e etnias.
Adolescentes e jovens para a educação entre pares http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf	A cartilha apresenta conceitos relacionados a temática étnico-racial e conteúdos sobre a adolescência e a saúde;
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf	O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

<p>Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003</p> <p>http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_lei10639.pdf</p>	<p>Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação por meio da portaria interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605 de 20 de maio de 2008, com o objetivo de desenvolver proposta de Plano Nacional que estabeleça metas para a implementação efetiva da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) alterada pela LEI n. 10.639/2003 em todo o território nacional.</p>
<p>Igualdade racial é pra valer!</p> <p>http://fatosedados.blogspot.com.br/wp-content/uploads/2013/08/Cartilha-Promocao-da-Igualdade-Racial-Jan2013-final.pdf</p>	<p>O presente trabalho pretende subsidiar o tratamento às questões raciais na educação infantil e traz boa dose de esperança e contentamento ao apresentar práticas educacionais que contemplam o reconhecimento, a valorização e a promoção da diversidade étnico-racial dentro da escola.</p>
<p>O que é a cultura afro brasileira e indígena?</p> <p>http://www.ifce.edu.br/miraira/Patrimonio/CulturaNegra/CulturaAfroIndigena/CulturaAfroIndigena.pdf</p>	<p>O que é a Cultura Afro-Brasileira e Indígena A força da cultura de negros/ as e indígenas pode ser vista em todos os momentos cotidianos da vida. Nos seus modos diversos de falar, andar, comer, orar, celebrar e brincar, estão inscritas as marcas civilizatórias desses povos que, ancorados na dimensão do sagrado, celebram e respeitam a vida e a morte, mantendo uma relação ética com a natureza.</p>
<p>Cultura e Identidade Afro-brasileira e Indígena – Guia de Orientação para os Municípios</p> <p>http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_11491.htm</p>	<p>Este Guia Metodológico foi preparado para orientar e auxiliar atores locais na identificação e apresentação de iniciativas que estimulem crianças e adolescentes a reconhecerem, valorizarem e aprenderem a preservar as culturas indígenas e negras no Semi-árido brasileiro, fortalecendo a diversidade cultural nos municípios da região</p>
<p>A educação básica e o estudo do prêmio educar para a igualdade racial</p> <p>http://www.ceert.org.br/arquivos/MIOLO_SP_BALANC_O_FINAL.pdf</p>	<p>O principal objetivo deste material é apresentar subsídios para práticas pedagógicas e de gestão voltadas para a promoção da igualdade racial na educação infantil. Vale ressaltar que a natureza deste material é orientar programas e ações capazes de promover direitos, incidindo efetivamente na vida das crianças, a curto prazo.</p>
<p>Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil</p> <p>http://www.ceert.org.br/arquivos/Praticas-Pedagogicas-para-a-Igualdade-Racial-na-Educacao-Infantil.pdf</p>	<p>Esta publicação visa contribuir para a construção de práticas na educação infantil que promovam a igualdade racial. Este documento é um dos produtos oriundos do projeto Educar para a igualdade racial: institucionalizando práticas e implementando normas para uma educação livre do racismo.</p>
<p>Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial</p> <p>http://www.ceert.org.br/arquivos/Revista_Educacao_Infantil_e_praticas_promotoras_de_igualdade_racial.pdf</p>	<p>O objetivo deste material é apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial.</p>
<p>Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial</p> <p>http://www.ceert.org.br/arquivos/Cartilha_corrigida_25</p>	<p>Em 1990, ano que marca o fim do apartheid e a eleição do presidente Nelson Mandela, na África do Sul, as elites</p>

nov.pdf	brasileiras não hesitavam em invocar alegremente o nome de astros negros do futebol ou da MPB, tratando-os como provas incontestes da democracia racial: não haveria racismo no Brasil porque a população negra, representando metade dos brasileiros, deveria contentar-se com um ou dois negros famosos no mundo do entretenimento. Porém a realidade pedia mais ações.
Superando o racismo na escola http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_e_scola.pdf	O livro traz trabalhos de onze professores e especialistas em educação, foi editado pelo MEC em 1999.
Discriminação Racial nas Escolas http://www.ceert.org.br/arquivos/Discriminacao-Racial-nas-Escolas.pdf	O material foi elaborado no sentido de contribuir para o equacionamento da problemática da discriminação racial no sistema de ensino, temos a satisfação e o orgulho de publicar o presente texto.
Participação das mulheres negras nos espaços de poder http://www.portaldainigualdade.gov.br/publicacoes/a-participacao-das-mulheres-negras-nos-espacos-de-poder	Esta publicação é mais um produto da parceria entre a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Programa Interagencial para a Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia do Sistema Nações Unidas no Brasil.
Igualdade: faz a diferença! http://cut.org.br/system/uploads/action_file_version/8086bc0d7b9dc94effa19da4b4a546c5/file/cartilha-20igualdade.pdf	A presente publicação é mais uma ferramenta, entre tantas outras, construídas e utilizadas para servir de instrumento de reflexão, organização e mobilização no combate ao racismo e suas dilacerantes chagas.
Cartilha de Promoção da Igualdade de Gênero e Raça no Trabalho http://www2.setre.ba.gov.br/trabalhodecente/cartilhas/Cartilha%20Ra%C3%A7a%20e%20G%C3%A7a.pdf	O presente número da Coleção Trabalho Decente é dedicado a uma das prioridades da Agenda Bahia do Trabalho Decente: a promoção da igualdade de gênero e raça no mundo do trabalho. Ele surge do reconhecimento de que não existe trabalho decente onde mulheres e negros são discriminados.

Sites ou *blogs* pessoais de autoras negras e de materiais de apoio para subsidiar a Educação das relações étnico-raciais, racismo, preconceito e caminhos para a implementação da LEI 10.639/03 e 11.645/08. A grande diferença destes *sites* pessoais é a oportunidade de se ter acesso à voz das próprias autoras, sem intermediários, e o fato de elas contarem sobre o processo de criação de suas obras.

Quadro 21 - Sites ou blogs pessoais de autoras negras

Sugestão de sites e blogs pessoais	
Sites e/ou blogs pessoais	Descrição (extraída dos sites)
Leis 10.639/03 e 11.645/08 - Material de apoio ao educador https://www.facebook.com/pages/Leis-1063903-e-1164508-Material-de-apoio-ao-educador/844918898857289?fref=photo	A comunidade do Facebook conta com mais de dez mil seguidores que acompanham a publicação de sugestões de materiais para o trabalho de implementação da LEI 10.639/2003 e 11.645/2008.
Escrevivência https://www.facebook.com/Escrevivencia?fref=photo	Blog pessoal na comunidade virtual do Facebook da escritora Conceição Evaristo
Nomes Afro e Africanos e Seus Significados https://www.facebook.com/nomesafro	A comunidade do Facebook conta muitos seguidores que acompanham a publicação de significados de nomes africanos e afro-brasileiros.
Cristiane Sobral http://cristianesobral.blogspot.com.br/	Blog pessoal da escritora Conceição Evaristo Cristiane Sobral.
Cidinha da Silva http://cindhadasilva.blogspot.com.br/	O blog pessoal da escritora Cidinha da Silva, única cronista da literatura afro-brasileira.
Carlos Correia Santos http://nadasantostudoalma.blogspot.com.br/	O blog pessoal do escritor Carlos Correia Santos poeta, dramaturgo e músico do Pará.
Ana Maria Gonçalves http://anamariagoncalves.blogspot.com.br/	O blog pessoal da escritora e romancista Ana Maria Gonçalves que escreveu o romance premiado <i>Um defeito de cor</i> .

Lista de filmes, consultamos também diversos materiais e fontes e elencamos uma espécie de lista de filmes que podem ser utilizados para a discussão em sala de aula, com professores em grupos de estudos ou mesmo em sessões cinema.

Quadro 22 - Filmes indicados

Sugestão de Filmes	
Filme	Descrição (todos retirados do artigo de Rocha (2013))
Como uma onda no ar / Rádio Favela. Direção – Helvécio Ratton	Baseado em fatos reais, o filme conta a história de Jorge, Brau, Roque e Zequiel, quatro jovens negros moradores de uma favela de Belo Horizonte, amigos desde a infância, que sonharam criar uma rádio que pudesse dar voz às pessoas do local em que viviam. Eles conseguem transformar seu sonho em realidade ao criar a Rádio Favela, que logo conquista os moradores locais ao abrir espaços para os interesses da comunidade, mesmo operando na ilegalidade. O sucesso da rádio comunitária repercute fora da favela, trazendo também inimigos para

	o grupo, que acaba enfrentando a repressão policial para a extinção da rádio.
Sarafina. Direção: Darrel James Roudt	Em pleno Apartheid, numa escola de Soweto, cidade da África do Sul, em que o exército patrulhava as ruas com armas e até mesmo as crianças gritavam “Libertem Mandela”, uma professora começa a ensinar história questionando a versão oficial imposta pelo regime de exclusão dos negros. Sarafina é uma aluna negra que relata a história sob a forma de uma carta dirigida a Nelson Mandela e que, como tantos outros adolescentes, se sente revoltada diante das injustiças do sistema e enfrenta os desafios de sonhar a liberdade e a democracia.
Vista a Minha Pele. Direção: Joel Zito Araújo	Para suscitar a discussão sobre racismo, discriminação e preconceito racial na sociedade brasileira, o filme estabelece uma inversão de papéis entre os grupos sociorraciais branco e negro. Os negros correspondem à maioria da classe dominante e os brancos representam os mais pobres, tendo seus antepassados sido escravizados durante a maior parte da história do País. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca, pobre, que estuda em um colégio particular graças a uma bolsa de estudo adquirida em virtude de sua mãe ser faxineira na escola. A maioria de seus colegas a hostiliza, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria quer ser “Miss Festa Junina” da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a superação do padrão de beleza imposto pela mídia, em que só o negro é valorizado, à resistência de seus pais, à aversão dos colegas e à dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria, pobres.
O RAP do pequeno príncipe contra as almas sebosas. Direção: Paulo Caldas e Marcelo Luna	Esse documentário é um mergulho no cotidiano de uma grande cidade brasileira, Recife. Conta a história de dois jovens: um músico e um matador que, em um determinado momento, tiveram suas vidas entrelaçadas, mas que optaram por armas diferentes. Misturando ritmo-imagem e poesia-som, o filme revela o que pensa e como pensa uma parte do movimento Hip Hop brasileiro.
Olhos azuis. Direção: Jane Elliott	Documentário em que a professora e socióloga Jane Elliott aplicou um exercício de discriminação em uma sala de aula da terceira série, baseada na cor dos olhos das crianças. “Olhos Azuis” tem por objetivo o exercício de colocar as pessoas de olhos azuis na pele de uma pessoa negra por um dia. Para isso, ela rotula essas pessoas, baseando-se apenas na cor dos olhos, com todos rótulos negativos usados contra mulheres, pessoas

	negras, homossexuais, pessoas com deficiências físicas e todas outras que sejam diferentes fisicamente.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lista de músicas¹⁷, consultamos também diversos materiais e fontes e elencamos uma espécie de lista de músicas que podem ser utilizadas para a discussão em sala de aula, com professores em grupos de estudos ou mesmo em sessões cinema de forma a oportunizar a Educação étnico-racial.

Quadro 23 - Músicas indicadas

Sugestão de músicas em geral
<ul style="list-style-type: none"> • “Pelo Telefone” (Dunga); • “Aquarela do Brasil” (Ari Barroso, “Lindo e Trigueiro”); • “Canta Brasil” (Alcyr Pires Vermelho); • “Canto das Três Raças” (“Um canto de revolta pelos ares”); • “Brasil Mestiço”; “Santuário da Fé”; “Jogo de Angola”; “Deusa dos Orixás”; “O Mar Serenou”; “Morena de Angola” (eternizadas na voz de Clara Nunes); • “Embala eu (Clementina de Jesus)”; • “Sorriso Negro” (Dona Ivone Lara); • “Dia de Graça” (Candeia); • “Kizomba”; “Festa da Raça” (Luíz Carlos da Vila, “Valeu Zumbi... o grito forte dos Palmares); • “Carta a Mandela”; “Nas Veias do Brasil” (Beth Carvalho); • “Balaio de Sinhá”, “Terreiro Brasil”, “Kissanga (Graça Braga)”; • “Preceito”, “Oxum Olá”, “Conceição da Praia”, “Jardim das Oliveiras” (Luiza Dionísio); • “Milagres do Povo” (Caetano Veloso/Gilberto Gil); • “Todo o camburão tem um pouco de navio negreiro” (Rappa); • “Lavagem Cerebral” (Gabriel, O Pensador); • “Retrato em Claro e Escuro” (Racionais MC’s) • “Black is Beautiful”/Preto é Bonito, (Marcos e Paulo Sérgio Valle).

E ainda acrescentamos a essa lista como proposta de visibilidade da mulher negra, as cantoras negras abaixo e suas interpretações:

Quadro 24 - Músicas interpretadas por cantoras negras

¹⁷ Todas os filmes e músicas foram sugeridos no artigo “História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente” de Aristeu Castilhos da Rocha. Publicado em *Revista Latino-Americana de História* Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial e disponível no endereço eletrônico <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/188/142>

Sugestão de cantoras negras	
Lecy Brandão	<ul style="list-style-type: none"> • “Olodum”, “Força Divina” • “Sou negão” • “Pro Mano Brown” • “Casa Grande e Senzala” • “O morro não tem vez” • “Tributo à Martin Luther King”
Margarete Menezes	<ul style="list-style-type: none"> • “Pelourinho” • “Uma história de Ifá” • “Raça Negra” • “Lenda Iorubá” • “Preconceito de cor” (Desperte)
Alcione	<ul style="list-style-type: none"> • “Meu ébano” • “Maria da Penha” • “Etelvina, minha nega” • “Eu sou A Marrom” • “Figa de Guiné”
Beth Carvalho	<ul style="list-style-type: none"> • “Barracão de zinco” • “Canto da rainha” • “O meu guri” • “Bar da Neguinha” • “Samba do Arerê”

Consultamos diversos materiais e fontes e elencamos uma espécie de lista de livros de Literatura, que podem ser utilizados para a discussão em sala de aula, com professores em grupos de estudos.

Quadro 25 - Autoras negras e suas obras

Sugestão de autoras negras	
Autora	Obra
Carolina Maria de Jesus	<ul style="list-style-type: none"> • Quarto de Despejo
Conceição Evaristo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ponciá Vicêncio</i> • <i>Becos da Memória</i> • <i>Poemas da recordação e outros movimentos</i> • <i>Do velho e do Jovem - Insubmissas lágrimas de mulheres</i> • <i>Cadernos Negros</i> • <i>Contos Afros</i> • <i>Contos do mar sem fim</i> • <i>Questão de Pele</i>
Cristiane Sobral	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uma boneca no lixo</i> • <i>Dra. Sida (teatro)</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Petardo, será que você agüenta?</i> • <i>Não Vou Mais Lavar os Pratos (poesia)</i> • <i>Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção (contos)</i>
Cidinha da Silva	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cada Tridente em seu lugar;</i> • <i>Os nove pentes D'África;</i> • <i>Kuami;</i> • <i>O mar de Manu;</i> • <i>Oh margem! Reinventa os rios!</i> • <i>Racismo no Brasil e afetos correlatos</i> • <i>Baú de miudezas, Sol e Chuva</i>
Ana Maria Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ao lado e à margem do que sentes por mim</i> • <i>Um defeito de cor</i>

Uma lista de livros de Literatura Infantil também foi elaborada, e podem ser utilizados para a discussão em sala de aula, com professores para elaboração de unidades ou sequencias didáticas literárias de forma a abordar o conteúdo temático.

Quadro 26 - Livros de literatura infantil

Sugestão de livros de literatura infantil
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Um safári na Tanzânia.</i> KREBS, Laurie. [ilustrações: Julia Cairns; tradução Cláudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello]. São Paulo: Edições SM, 2007. • <i>Os meninos e as meninas.</i> LABBÉ, Brigitte; PUECH, Michel. São Paulo: Editora Scipione, 2005. • <i>Da costa do ouro.</i> LEÃO, Raimundo Matos de. [ilustrações Rogério Soud]. São Paulo: Editora Saraiva, 2001. • <i>Meus contos africanos.</i> MANDELA, Nelson (org.). [ilustrações diversos/as ilustradores/as]. São Paulo: Martins Fontes, 2009. • <i>Um menino... uma menina.</i> MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. [ilustrações Ângela Marques]. Belo Horizonte: Editora Lê, 2006. 280 • <i>Meu tataravô era africano.</i> MARTINS, Georgina; TELLES, Teresa Silva. [ilustrações Maurício Negro]. São Paulo: DCL, 2008. • <i>De grão em grão, o sucesso vem na mão.</i> MILWAY, Katie Smith. [ilustrações Eugenie Fernandes; tradução Antonio Carlos Vilela]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. • <i>A serpente de Olumo.</i> OLIVEIRA, Ieda. [ilustrações Roberto Melo]. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 38. • <i>Os tesouros de Monifa.</i> ROSA, Sonia. [ilustrações Rosinha]. São Paulo: BrinqueBook, 2005. • <i>Entremeio sem babado.</i> SANTANA, Patrícia. [ilustrações Marcial Ávila]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. • <i>O elefantinho da tromba caída.</i> SILVA, Consuelo Soares. [ilustrações de Marcial Ávila]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008. • <i>A lenda da Pemba.</i> SILVA, Márcia Regina da. [ilustrações Rosana Paulino]. São Paulo: Larousse Júnior, 2009. • <i>As Pegadas do Kurupyra.</i> YAMÃ, Yaguarê. [ilustrações Uziel Guayné]. São Paulo: Editora Mercuryo Jovem,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso é coisa de mulher”, diz-se também. O racismo e o machismo bebem nas mesmas fontes e cospem palavras parecidas. [...] Charles Darwin reconhecia algumas virtudes femininas, como a intuição, mas eram “virtudes características das raças inferiores. (GALEANO, 2007, p.69)

Dos objetivos que nos propusemos quando iniciamos esta pesquisa e que ficaram explícitos ao longo de nossas reflexões, resgatamos aqui o nosso compromisso no sentido de: refletir sobre o tema de gênero e etnia, investigando de que maneira os livros didáticos trazem o registro dos temas relacionados a gênero e etnia, mais especificamente a mulher negra; observar se o livro didático fornece subsídios para o trabalho com a LEI 10.639/03, alterada pela LEI 11.645/08 no que se refere à mulher negra; propor formas para o enfrentamento das problemáticas encontradas e apontar caminhos e instrumentos que propiciem que cada professor seja capaz de construir suas próprias produções acerca da temática de gênero, raça e etnia para atuação na escola ou em sala de aula; fazer das aulas de Língua Portuguesa um instrumento de luta para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária na escola pública, gratuita, laica e de qualidade que fazemos parte e que desejamos construir.

Essa análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos permitiu compreender que ainda que haja, historicamente, ações, tanto do Movimento Negro, quanto institucionais, no sentido de promover a igualdade racial, construindo uma agenda e implementando legislações, os livros didáticos de Língua Portuguesa não reproduzem com equilíbrio todos os grupos de nossa sociedade.

Consideramos que houve um avanço em relação à outras décadas e outras avaliações de livros didáticos de acordo com a literatura escolhida para a análise, porém os livros que analisamos continuam invisibilizando a mulher negra.

Assim, se antes os discursos eram completamente racistas, agora, o novo racismo, consiste em um apagamento dos negros, e, em nosso trabalho

específico, das mulheres negras. Nos livros consultados, fica evidente, pelas escolhas dos textos, que os autores optaram por silenciar para não incorrer no risco de reproduzir textos racistas.

Porém, essa opção de silenciamento não livrou os livros de reproduções racistas, estereotipadas e discriminatórias, uma vez que ainda encontramos textos com esse viés.

Nestes termos, acontece então a legitimação das desigualdades raciais e de gênero pela mínima presença das mulheres negras nos livros analisados, e completa ausência de textos escritos por elas. Não há, em 3.229 páginas analisadas, de três coleções e doze volumes de livros didáticos, um único texto escrito por uma mulher negra, e apenas em um ela aparece como personagem principal de um conto africano, porém não há menção alguma sobre a cor de sua pele.

O MEC/FNDE no estado do Paraná, segundo informações do site e do quadro reproduzido nos anexos, atendeu no ano de 2014 seiscentos e trinta e seis mil, novecentos e vinte e oito alunos do Ensino Fundamental, ao valor de R\$34.787.366,06 na aquisição de livros didáticos e conteúdos multimídia. Isso ainda exclui os dados do Ensino Fundamental anos iniciais e do Ensino Médio.

No Brasil, todo o valor estratosférico atinge os incríveis números de R\$1.127.578.022,81 (um trilhão, cento e vinte e sete milhões, quinhentos e setenta e oito mil, vinte e dois reais e oitenta e um centavos) para a distribuição do ano de 2014 de todos os níveis e modalidades de ensino.

As editoras que mais ganharam em vendas foram: em primeiro lugar a Moderna, depois FTD, em terceiro editora Ática e em quarto Saraiva, a Edições SM de uma das coleções que analisamos figura em décimo primeiro lugar.

Os livros de Língua Portuguesa mais vendidos aparecem na seguinte ordem: Português Linguagens, Projeto Teláris, Vontade de Saber Português, e na sétima posição Para Viver Juntos Português, uma das coleções analisadas por nós.

Entendemos que a formação do professor é urgente e necessária, uma vez que nem mesmo analisar o livro didático que será escolhido porque sem essa formação não só inicial, mas, sobretudo continuada, ele não terá

condições de escolher um material que contemple a LEI 10.639/2003 e a diversidade complexa que temos nas escolas brasileiras.

Entendemos também que, tendo as editoras alcançado cifras que atingem a casa do trilhão¹⁸ só no ano de 2014, precisariam investir ao menos uma parcela disso para ter um livro que atenda minimamente aos padrões de qualidade e de compromisso ético, senão por eles, mas em nome dos valores que ganham com a venda de livro didático, com as minorias sub-representadas e/ou invisibilizadas, e contempladas na legislação que ainda não se implementou de fato.

Refletimos ainda que os órgãos institucionais precisam averiguar com mais rigorosidade os livros oferecidos para a análise. Os movimentos sociais e os estudiosos da área deveriam ser, a nosso ver, pessoas convidadas para compor a equipe que realiza essas análises.

Consideramos que até que o professor e a professora tenham uma formação inicial que contemple, senão todas as culturas, mas ao menos a maioria das que estão no silêncio, na invisibilidade e na negação da maioria dos currículos e livros didáticos espalhados pelo Brasil, a formação continuada, massiva, incessante e processual, é um bom caminho a percorrer.

Consideramos que o professor e a professora também são responsáveis tanto pela tomada de decisão na escolha do livro, quanto da importância que ele tem na busca de uma escola mais justa, mais humana, mais igualitária e menos racista, preconceituosa e excludente.

As últimas palavras desta pesquisa poderiam, a nosso ver, ser também as primeiras de uma série de outras palavras, reflexões e pensamentos que poderiam vir na sequência desta, uma vez que advinda desta análise, outros questionamentos se formam e novas indagações surgem.

O desafio foi imenso, porém gratificante por entender que as lutas, mesmo que pequenas, ínfimas, ainda assim podem contribuir para a emancipação humana, senão de todos ou de uma parcela de excluídos, mas talvez de nós mesmos, enquanto seres inacabados e em permanente construção.

18 Conforme apresentado *no site* do FNDE – PNLD e do quadro apresentado nos anexos desta pesquisa. Em www.fnde.gov.br, acessado em

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editora Presença/Martins Fontes, Lisboa, 1970.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. V 1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENCINI, Roberta. **Educação não tem cor**: Com discussões e projetos bem elaborados, é possível combater o preconceito racial que existe, sim, na escola. Está nas suas mãos, professor, o sucesso dessas crianças, negras e brancas, como alunas e cidadãs. Retirado dos estudos de Educação não tem cor – A cultura negra em sala de aula – de Benilda Regina Paiva de Brito e Fúlvia Rosemberg publicado por Roberta Bencini na revista Nova Escola em 23 de julho de 2009 e reapresentado no Portal Geledés em 2014.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Editora Ave Maria Ltda. São Paulo, SP – Brasil, 101ª Ed.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

BRASIL, MEC. (2003). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL, (2009). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BRASIL, (2013). **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014 : língua portuguesa : ensino fundamental : anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 p.: il.

BRASIL, (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL, MEC/SECAD. **Educação anti-racista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

CARNEIRO. Sueli e SANTOS, Tereza. **Mulher negra**. São Paulo, Conselho Estadual da Condição Feminina/Nobel, 1985.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, 2011. Disponível em <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>

CEREJA, Willian Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português Linguagens** , 6º, 7º, 8º e 9º anos. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHAVES, Georgette Vanessa Janaina Carneiro Chaves. **Isso é coisa de mulher?!?** Conversando sobre gênero e desigualdade na escola. Georgette Vanessa Janaina Carneiro Chaves e Maria Ilza Zironi. UEL. Artigo final do PDE, projeto de pesquisa e material didático pedagógico, realizados pelo curso PDE no ano de 2012. O trabalho pode ser encontrado na forma de artigo científico e também na produção didático-pedagógica **Volume 1 - Artigos 2012**. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 26/06/2015. ISBN 978-85-8015-063-6. **Volume 2 - Produção Didático-pedagógica 2012** PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 26/06/2015. ISBN 978-85-8015-064-3.

COSTA, Cibele Lopresti. **Para Viver Juntos**: Português, 6º, 7º, 8º e 9º anos: Ensino Fundamental. Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: GÊNERO E DIVERSIDADE**. Secretaria de Estado de Educação: Curitiba, 2010.

DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do Corpo**. Condição feminina, maternidades e mentalidade* no Brasil Colônia. Brasília, Rio de Janeiro: EdUnB, José Olímpio, 2009.

_____ (org.) **História das mulheres no Brasil**, editora Contexto, São Paulo, 2007.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

DICIONÁRIO MICHAELLIS: **dicionário escolar de língua portuguesa**. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos. Editora Claraluz, 2008

FNDE. Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987.

FOUCAULT, Michel. Apud. FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos. Editora Claraluz, 2008

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Tradução de Sérgio Faraco. 9^a ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; **Métodos de pesquisa / [organizado por];** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: Educação anti-racista:

caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUILLAUMOU, Jacques. Apud FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos. Editora Claraluz, 2008

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERNANDEZ, Leila. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea** – São Paulo: Selo Negro, 2005.p.422.

KARAWEJCZYK, Mônica . **As suffragettes** e a luta pelo voto feminino . História, imagem e narrativas No 17, outubro/2013 - ISSN 1808-9895 – Acessado em 26/06/2015. <http://www.historiaimagem.com.br>

LESSA, David Perdigão . **O gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de Aula**. www.unioeste.br/travessias

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele . **Negritude: Usos e Sentidos**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 1999.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. 2008.

ROCHA, de Aristeu Castilhos. **História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente de Aristeu Castilhos da Rocha**. Publicado em Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial e disponível no endereço eletrônico acessado em 26/06/2015. <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/188/142>

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. páginas 155 à 172. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995 e 2013

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3ªEd. São Paulo:Expressão Popular, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Ed.Autêntica, 2008.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. **Vontade de Saber Português**. Rosemeire Aparecida Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan, 6º, 7º, 8º e 9º anos. 1.Ed. São Paulo: FTD, 2012.

TSE – Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em <http://www.tse.jus.br/noticias-tse/2014>, acessado em 24/06/2015.

ANEXOS

1. Texto charge de Hubert;
2. Texto A moça que pegou a serpente, Yves Pinguilly, Contos e lendas da África. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. P.177-187.
3. Quadro do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014 Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia;
4. Quadro de valores e Dados Estatísticos por Estado¹⁹; PNLD;
5. Quadro de PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular Língua Portuguesa;
6. Quadro de Evolução da Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora de 2005 a 2013;
7. Quadro de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Ensino Fundamental Regular – Evolução de 2003 a 2013;

¹⁹ Conforme informações do site do FNDE – PNLD.

ANEXO I



ANEXO II

LEITURA 2

Conto popular



O QUE VOCÊ VAI LER
Yves Pinguilly
(1944), escritor francês.
Foto de 2000.

Yves Pinguilly coletou narrativas populares africanas que foram reunidas na coletânea *Contos e lendas da África*. Além de revelarem muito do povo africano, nelas é possível identificar temas comuns em contos populares de outros países, o que pode significar um parentesco entre todas essas narrativas.

O conto a seguir foi coletado no Chade, um país da região central da África.

A moça que pegou a serpente

Sia era a mais bonita da aldeia. Era tão alta que nem precisava ficar na ponta dos pés para o azul do céu lhe afagar a cabeça. Suas formas eram tão redondas que se poderia pensar que ela tinha nascido da semente mágica de uma cabaça.

Todos os rapazes da aldeia sonhavam se casar com ela. Todos haviam oferecido ao pai de Sia dinheiro, caules açucarados de sorgo, amendoins, inhames, milhete, *voandzu*... Mas Sia nunca escolhia: nenhum dos rapazes lhe agradava o bastante...

Como todos os anos, chegou a *chuva das mangas*, e os homens foram cuidar da sua lavoura. A tia de Sia lhe disse:

– Vamos passear na selva que fica em volta das nossas roças. Se encontrarmos um rapaz que queira lutar com você, como é o costume, aceite. Se ele conseguir deitar você no chão, como uma esposa, então você terá de se casar com ele.

Elas foram passear, a tia cantando:

*Sia vem pra rir
e vai rir
Quem vai conseguir
derrubar Sia?*

Largando a daba, os rapazes vieram um depois do outro tentar derrubá-la no chão. Nenhum conseguiu derrotar a bela Sia. Ou era comprida demais para os braços deles, ou redonda demais para as mãos deles.

Numa roça havia um rapaz lindo, lindíssimo, mas que escondia sua beleza sob uma pele de leproso. O rapaz parecia estar coberto de lepra, da ponta dos dedos das mãos à ponta dos dedos dos pés. Ele tinha acabado de despertar de um cochilo quando Sia se aproximou com a tia. O rapaz disse a ela:

– *Lapy*, Sia. Sabe, tenho vontade de te pegar, como um galo tem vontade de pegar um grão de milhete!

– Para que ela seja sua, você tem que ser mais forte que ela e conseguir deitá-la de costas no chão – respondeu a tia. – Se for capaz, ela será sua esposa.

O rapaz levou Sia à sombra de uma palmeira-de-leque, cuja folhagem eriçada e crespa murmurava sacudida pela brisa. Sia e o leproso se engalfinharam, e o rapaz ganhou. Estendeu Sia por inteiro na sombra que a palmeira fazia no chão.

– Você venceu porque minha roupa me atrapalhou. Espere aí, vamos lutar de novo.



Conto: Yves Pinguilly
Composição: Gato Leão

Ela tirou a blusa comprida e o *pagne*. Eles voltaram a lutar, e o rapaz outra vez deitou a lutar de costas no chão.

– Você ganhou por causa dos meus enfeites que me atrapalharam. Espere aí, vamos lutar de novo.

Ela tirou as pulseiras dos pulsos e dos brincos, assim como seus colares de contas brancas e o cinto de contas vermelhas. Voltaram a lutar, e pela terceira vez foi o rapaz leproso que venceu. Sia chorou tanto, que alguém até pensaria que as lágrimas escorriam não só dos olhos, mas também das orelhas, da boca, do nariz e do coração.

– O que está feito, feito está. Este leproso será seu esposo.

A tia voltou sozinha para a *concessão* e, pouco depois, Sia voltou à aldeia acompanhada do rapaz leproso, seu marido.

O tempo passou, mas nenhuma noite Sia quis dormir junto do marido. Todas as noites ela punha entre sua esteira e a dele uma porção de cabaças cheias d'água. Assim separada, ela podia dormir e sonhar.

Quando preparava a comida ela fazia, para ela e para algumas vizinhas, com farinha bem branca um lindo bolinho, bem volumoso, com um belo buraco no meio para o molho. Para o marido, ela cozinhava mais *farelo* que farinha, e servia numa cabaça rachada.

O marido leproso não dizia nada.

No dia da festa da aldeia, o marido de Sia resolveu que tinha chegado a hora. Foi à tulha atrás da casa, tirou a pele de leproso e escondeu-a debaixo dos grãos de milhete. Feito isso, esgueirou-se até um canto da selva que conhecia bem. Lá chegando, acendeu uma bela fogueira. As chamas num instante ficaram altas e ardentes. Então ele jogou no fogo uma pedra que tinha escolhido, e logo a pedra se transformou num lindo cavalo.

O marido de Sia foi então até um pé de farroba, trepou na árvore e sacudiu os galhos. Várias farrobas caíram e, ao tocarem o chão, transformaram-se em jovens guerreiros, de zagaia em punho e nádegas cobertas por uma bela pele de cabrito.

Sia, que tinha deixado a festa da aldeia para dar um breve passeio na selva, tropeçou num toco de pau.

– Ai! Ui! Toco, por que você machucou meu pé? Espere só, vou pegar um machado e vou te rachar no meio.

– Não faça isso! Sente aqui e escute bem. Sou um toco velho, não comprei minha sabedoria, aprendi tudo o que sei com a minha longa vida.

Sia sentou-se e escutou.

– Se você espiar na tulha do seu marido, vai ver uma coisa que te deixará de boca aberta.

Sia foi correndo ver. Descobriu a pele de leproso! Sem pensar duas vezes, correu para o meio da aldeia e atirou a pele na fogueira da festa. Foi então que reconheceu o marido. Ele dançava, mais lindo que o mais lindo dos lindos, no meio de uma roda de moças. Diante dele, seus guerreiros tomavam conta do seu cavalo. Ela o viu dançar de braço colado, de ombro colado, de corpo colado, com as mais bonitas moças da aldeia. Com os olhos arregalados de espanto, contemplou demoradamente a cena; depois, sem dizer nada a ninguém, voltou para casa, para socar milhete e preparar uma farinha bem branquinha. Neste instante o marido, que continuava dançando, sentiu um punhado de cinzas bater em seu rosto. Eram as cinzas da sua pele de leproso, que tinha queimado. Bateu palmas para chamar seus guerreiros e seu cavalo.

– Vamos embora, conheço essas cinzas.



Ilustração: Cláudio Menezes
Comunidade da Zimara

Conto popular



Ilustração: Carlos Menezes
Companhia das Letras

GLOSSÁRIO

Chuva das mangas: em muitos países africanos, é a primeira chuva da estação das águas.

Concessão: ato de pôr à disposição, de entregar.

De tocaia: de vigia.

Engalfinhar-se: pegar-se, atracar-se em uma luta.

Esgueirar-se: mover-se com cautela para não ser visto.

Farelo: a parte mais grossa, menos moída, da farinha.

Farroba: árvore que dá vagens comestíveis.

Montou no cavalo e jogou seus guerreiros no ar. Eles caíram no pé de farroba e viraram de novo belas farrobas. Chegando à sua casa, deixou o cavalo ir embora, oferecendo-lhe a liberdade de virar pedra de novo. Entrou em casa:

– Sia, minha mulher, estou com calor e com sede.

Sem demora ela lhe serviu uma água bem fresquinha numa magnífica cabaça, toda envernizada e entalhada.

– Ué, agora você me serve água fresca numa bonita cabaça?

Ele bebeu e indagou:

– Tem alguma coisa para comer aqui?

Sia lhe ofereceu um delicioso bolo de mel e o bolinho de milhete numa cabaça novinha.

– Sua beleza não mudou, Sia, mas seus modos agora são outros.

Uma estação das águas e uma estação da seca passaram.

O marido de Sia, que era o mais bonito homem de todos os homens bonitos desde que tinha se livrado da pele de leproso, disse-lhe um belo dia:

– Agora vou aceitar o que você me pede há duas estações; como você mantém seus novos modos, vou aceitar ser um verdadeiro marido, com o qual você vai dormir todas as noites para ter filhos. Assim, nunca vão botar na sua cabeça e nos seus ombros as pedras brancas reservadas às mulheres cuja barriga não cresce. Mas...

– Mas?

– Tem uma condição. Primeiro você vai ter de ir na selva pegar uma cobra nova e botar na cabaça em que serve meu bolinho de milhete. É essa a sua prova!

No dia seguinte, Sia foi para a selva, depois de preparar um bolo doce que carregou na cabeça, numa cesta. Não demorou a avistar, debaixo de uma pedra chata, uma bela cobra. A cobra estava sem dúvida de tocaia, esperando que algum rato do alagado se aventurasse por ali. De longe, Sia atirou um pedaço de bolo para a serpente. A serpente saboreou o pedaço inteiro. Como parecia gostar, Sia atirou o resto, e a cobra comeu tudo com prazer. Pouco depois a serpente dormia, acariciada pelo sol.

Pé ante pé, Sia se aproximou. Enfiou cuidadosamente a mão debaixo da pedra chata e pegou a cobra, que era um pouco menos comprida e menos grossa que seu braço. Botou a cobra adormecida na cesta e voltou para casa, de modo a chegar antes do anoitecer.

De noite, ela pôs a cobra na cabaça do marido. Quando o bolo e o molho ficaram prontos, ela cobriu com eles a cobra e, logo em seguida, seu marido jantou.

Desde aquela noite, eles viveram perfeitamente unidos. Logo, logo, a barriga de Sia inchou, como para imitar o redondo do Sol; logo, logo um lindo menino saiu da barriga para descobrir o Céu e a Terra.

– Meu marido, você me causou muitos sofrimentos e muito medo, quando quis que eu pegasse uma cobra para a sua cabaça. Agora é você que tem de me escutar...

– Sim?

– Pegue a zagaia e mate um búfalo. Vamos comer a carne, e nosso filho vai dormir no couro bem seco do bicho. Se você fizer o que peço, nós dois vamos comer melhor o bolinho de lágrimas.

O marido de Sia matou um búfalo, e o que Sia quis foi feito.

Ela disse e redisse então às moças da aldeia:

– Mesmo se vocês acharem seu marido feio, nunca devem desprezá-lo.

Yves Pinguilly, *Contos e lendas da África*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 177-187.

ANEXO III

EDITORA	TIRAGEM 1º ao 5º Ano	TIRAGEM 6º ao 9º Ano	TIRAGEM Ensino Médio	TIRAGEM TOTAL	MARKET SHARE	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS / CADERNO	RS / EXEMPLAR	MecDaisy e LIBRAS	OBJETOS DIGITAIS	VALOR TOTAL
ÁTICA	4.981.748	9.862.091	8.701.374	23.545.213	17,08%	247	95.325	451.029.301	0,3811	7,30	1.582.572,76	6.468.165,63	179.825.557,34
SCIPIONE	2.775.356	2.506.098	1.220.055	6.501.509	4,72%	215	30.240	110.882.256	0,4455	7,59	259.294,90	5.661.638,55	55.283.609,63
MODERNA	4.602.827	16.969.705	5.557.200	27.129.732	19,68%	287	94.529	513.213.360	0,3766	7,12	1.701.515,70	16.751.179,87	211.607.432,76
RICHMOND	0	0	2.424.586	2.424.586	1,76%	12	202.049	38.988.884	0,3766	6,05	0,00	0,00	14.669.993,55
FTD	6.587.759	17.670.013	2.237.281	26.495.053	19,22%	366	72.391	460.848.950	0,3800	6,61	2.434.530,61	11.282.180,46	188.839.312,07
SARAIVA	2.561.577	10.491.356	8.843.565	21.896.498	15,88%	394	55.575	397.392.224	0,3955	7,17	608.054,37	15.609.087,78	173.287.433,24
SM	1.488.702	5.068.388	945.253	7.502.343	5,44%	160	46.890	122.611.705	0,4355	7,11	273.008,99	6.830.797,23	60.466.803,47
UDP	0	2.922.326	0	2.922.326	2,12%	8	365.291	45.045.061	0,4355	6,71	30.728,75	0,00	19.644.978,89
DO BRASIL	1.028.441	3.843.120	917.583	5.789.144	4,20%	93	62.249	110.024.674	0,4788	9,09	242.048,78	0,00	52.885.120,25
IBEP	838.863	2.433.500	40.821	3.313.184	2,40%	142	23.332	52.716.290	0,7100	11,29	239.389,90	0,00	37.658.640,30
BASE	532.013	662.712	689.033	1.883.758	1,37%	91	20.701	24.159.713	0,7100	9,10	22.199,40	0,00	17.173.074,37
POSITIVO	1.000.779	1.020.108	188.685	2.209.572	1,60%	124	17.819	36.084.419	0,7733	12,62	125.435,85	0,00	28.017.245,75
TEXTO	314.812	1.670.744	0	1.985.556	1,44%	106	18.732	34.509.403	0,7900	13,73	320.191,41	3.228.701,64	30.808.178,82
MACMILLAN	0	0	1.942.509	1.942.509	1,41%	18	107.917	33.071.131	0,4766	8,11	0,00	0,00	15.757.349,95
ESCALA	698.519	352.964	252.196	1.303.679	0,95%	122	10.686	23.621.849	0,9200	16,67	183.563,83	655.832,10	22.571.496,78
LAFONTE	0	0	333.142	333.142	0,24%	6	55.524	4.507.862	0,9200	12,45	0,00	0,00	4.147.233,04
AJS	288	140.081	237.694	378.063	0,27%	28	13.502	8.331.804	0,9700	21,38	44.227,88	0,00	8.125.359,38
PEARSON	45.630	0	83.709	129.339	0,09%	22	5.879	1.982.850	1,0200	15,64	0,00	0,00	2.022.507,00
TERRA SUL	0	44.753	14.365	59.118	0,04%	14	4.223	880.170	1,2700	18,91	27.240,00	1.412.731,50	2.557.601,01
ZAPT	44.629	0	0	44.629	0,03%	6	7.438	721.010	1,2866	20,78	0,00	0,00	927.540,69
GRAFSET	32.595	0	0	32.595	0,02%	8	4.074	330.896	1,2700	12,89	0,00	0,00	420.017,37
SARANDI	22.977	0	0	22.977	0,02%	16	1.436	362.481	1,6600	26,19	0,00	0,00	601.717,63
DIMENSÃO	5.921	0	0	5.921	0,01%	23	257	69.730	2,1200	24,97	0,00	0,00	147.827,60
ESFERA	5.576	0	0	5.576	0,01%	2	2.788	66.918	1,4400	17,28	0,00	0,00	96.361,92
LÊ	2.036	0	0	2.036	0,001%	1	2.036	20.360	1,7500	17,50	0,00	0,00	35.630,00
TOTAL	27.571.048	75.657.959	34.629.051	137.858.058	100%	2.511	54.902	2.471.473.297	0,4255	7,63	8.094.003,13	67.900.314,76	1.127.578.022,81

ANEXO IV

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD/2014

Dados Estatísticos por Estado

Escolas			Alunos Beneficiados			Qtde de Livros			Valor de Aquisição			Valor de distribuição			Valor de aquisição e distribuição		
Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino Médio
230	559	132	63.995	65.799	47.202	154.140	425.298	257.683	1.179.540,45	3.169.665,52	2.206.223,80	222.005,42	612.541,54	371.128,56	1.401.545,87	3.782.207,06	2.577.352,36
858	704	204	217.772	233.056	108.866	537.930	1.491.704	472.412	3.845.988,89	11.432.251,41	3.985.436,18	592.696,38	1.643.570,90	520.503,32	4.438.685,27	13.075.822,31	4.505.939,50
901	2.076	337	306.205	320.522	195.776	753.642	2.060.788	898.420	5.168.000,55	16.651.491,76	7.895.648,81	888.229,54	2.428.811,28	1.058.860,72	6.056.230,09	19.080.303,04	8.954.509,53
202	224	103	64.825	65.959	45.810	172.276	408.655	244.305	1.278.138,90	3.332.258,81	2.150.374,03	204.993,72	486.272,06	290.719,56	1.483.132,62	3.818.530,87	2.441.093,59
4.144	3.741	1.131	788.532	941.033	534.020	2.027.011	6.023.032	2.437.174	13.174.387,20	45.264.449,02	20.621.886,50	2.353.773,82	6.993.952,94	2.830.046,72	15.528.161,02	52.258.401,96	23.451.933,22
2.289	3.254	613	462.657	518.131	356.326	1.107.056	3.346.423	1.721.947	7.181.761,17	24.931.001,02	14.312.218,24	1.360.684,38	4.113.078,98	2.116.441,46	8.542.445,55	29.044.080,00	16.428.659,70
392	214	89	163.948	150.269	98.158	360.188	954.077	487.304	2.675.302,96	7.502.027,51	4.337.363,19	626.632,26	1.659.838,68	847.773,42	3.301.935,22	9.161.866,19	5.185.136,61
895	839	302	236.199	213.520	127.335	567.237	1.371.483	588.939	3.787.140,75	9.916.523,57	4.892.812,21	644.989,58	1.559.486,06	669.670,22	4.432.130,33	11.476.009,63	5.562.482,43
1.531	1.527	622	417.930	357.567	231.626	1.008.810	2.294.344	1.053.903	6.804.051,92	16.997.943,77	8.710.617,07	881.490,50	2.004.765,94	920.885,44	7.685.542,42	19.002.709,71	9.631.502,51
2.252	4.293	840	432.774	540.218	309.154	1.129.900	3.492.849	1.597.142	7.022.234,86	25.834.697,28	13.647.990,27	1.405.002,32	4.343.278,46	1.986.014,78	8.427.237,18	30.177.975,74	15.634.005,05
4.895	4.532	2.271	1.104.427	1.232.665	720.080	2.471.308	7.909.218	2.914.924	17.368.218,14	58.376.612,52	24.873.598,77	2.856.291,78	9.141.310,84	3.369.005,82	20.224.509,92	67.517.923,36	28.242.604,59
684	695	315	199.829	181.148	100.077	442.917	1.163.132	445.453	2.966.586,42	8.443.627,77	3.716.166,68	511.466,88	1.343.147,56	514.387,86	3.478.053,30	9.786.775,33	4.230.554,54
866	1.298	445	206.639	202.565	183.120	477.272	1.304.038	907.777	3.182.143,95	9.801.132,89	7.714.225,08	583.736,52	1.594.931,66	1.110.267,78	3.765.880,47	11.396.064,55	8.824.492,86
2.092	3.201	540	563.866	585.504	361.813	1.423.954	3.757.508	1.774.686	9.605.584,76	29.368.702,16	15.112.769,05	1.692.866,54	4.467.108,32	2.109.822,76	11.298.451,30	33.835.810,48	17.222.591,81
1.305	1.058	390	205.493	233.582	129.059	543.265	1.500.453	668.273	3.682.868,07	11.215.059,96	5.745.054,35	660.841,64	1.825.185,84	812.907,64	4.343.709,71	13.040.245,80	6.557.961,99
2.064	1.798	825	466.352	550.273	359.066	1.243.077	3.504.988	1.828.650	7.842.128,55	26.605.442,94	15.488.940,21	1.426.718,22	4.022.769,28	2.098.795,24	9.268.846,77	30.628.212,22	17.587.735,45
1.167	1.631	518	176.852	226.051	142.505	461.899	1.461.608	727.648	2.928.142,88	10.747.751,42	6.026.721,78	652.614,76	2.065.089,10	1.028.086,50	3.580.757,64	12.812.840,52	7.054.808,28
2.448	1.956	1.474	671.728	636.928	417.729	1.504.691	4.075.711	1.418.836	10.641.517,31	30.113.065,08	11.897.837,75	1.725.675,60	4.674.300,98	1.627.215,60	12.367.192,91	34.787.366,06	13.525.053,35
2.963	2.286	1.138	835.272	741.650	477.754	1.483.576	4.652.231	2.185.613	10.040.881,08	36.069.328,17	18.504.940,40	1.671.621,06	5.241.890,06	2.462.637,76	11.712.502,14	41.311.218,23	20.967.578,16
1.003	936	307	192.731	185.420	128.589	468.610	1.189.873	629.661	3.384.336,77	9.235.685,91	5.525.386,51	563.442,82	1.430.656,62	757.080,82	3.947.779,59	10.666.342,53	6.282.467,33
469	565	185	123.323	120.901	68.196	290.267	777.050	333.932	1.882.987,57	5.843.892,45	2.726.205,82	345.999,38	926.256,98	398.051,90	2.228.986,95	6.770.149,43	3.124.257,72
127	233	119	40.378	41.975	26.279	106.500	267.139	130.796	701.336,20	2.061.652,89	1.133.611,97	132.166,14	331.525,76	162.327,72	833.502,34	2.393.178,65	1.295.939,69
3.493	4.374	1.122	646.585	606.242	379.563	1.375.854	3.919.133	1.675.281	9.773.445,30	29.141.564,38	13.632.065,57	1.800.997,50	5.130.148,90	2.192.944,88	11.574.442,80	34.271.713,28	15.825.010,45
1.905	1.771	755	376.053	315.393	274.581	822.683	2.031.625	1.234.083	5.660.897,55	15.043.897,23	10.336.740,33	1.052.329,54	2.598.731,36	1.578.565,42	6.713.227,09	17.642.628,59	11.915.305,75
683	602	170	130.894	136.786	75.646	322.762	876.912	375.824	2.232.862,97	7.038.272,60	3.253.009,36	381.970,10	1.037.768,40	444.765,70	2.614.833,07	8.076.041,00	3.697.775,06
6.508	5.570	4.033	2.428.428	2.301.800	1.677.943	6.039.796	14.669.834	7.268.896	42.065.411,56	111.550.704,95	61.115.943,11	6.581.186,74	15.984.795,02	7.920.450,60	48.646.598,30	127.535.499,97	69.036.393,71
596	682	263	111.030	113.160	73.521	274.427	728.853	349.489	1.754.553,73	5.576.375,87	2.918.010,70	342.181,32	908.796,74	435.773,02	2.096.735,05	6.485.172,61	3.353.783,72
46.962	50.619	19.243	11.634.717	11.818.117	7.649.794	27.571.048	75.657.959	34.629.051	187.830.450	571.265.078,86	292.481.797,74	32.162.604,46	88.570.010,26	40.635.131,22	219.993.054,92	659.835.089,12	333.116.928,96
			31.102.628			137.858.058			1.051.577.327,06			161.367.745,94			1.212.945.073,00		

ANEXO V

	Código	Título	Tipo	Qtda. Páginas	Car. Tipogr.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	256	17	865,061	
	27451C0124	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	M	336	22	16,811	
	27451C0125	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	240	16	791,104	
	27451C0125	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	M	320	21	15,912	
	27451C0126	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	256	17	743,657	3.172,012
2ª	27469C0126	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	M	336	22	15,482	
	27451C0127	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	256	17	708,622	
	27451C0127	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	M	336	22	15,363	
	27469C0124	PROJETO TELÂNIS - PORTUGUÊS- 6ª ANO	L	312	20,5	565,445	
	27469C0124	PROJETO TELÂNIS - PORTUGUÊS- 6ª ANO	M	392	25,5	10,916	
	27469C0125	PROJETO TELÂNIS - PORTUGUÊS- 7ª ANO	L	320	21	520,696	
	27469C0125	PROJETO TELÂNIS - PORTUGUÊS- 7ª ANO	M	392	25,5	10,349	
	27469C0126	PROJETO TELÂNIS - PORTUGUÊS- 8ª ANO	L	352	23	484,397	2.081,451
	27469C0126	PROJETO TELÂNIS - PORTUGUÊS- 8ª ANO	M	424	27,5	9,864	
	27469C0127	PROJETO TELÂNIS - PORTUGUÊS- 9ª ANO	L	352	23	469,869	
3ª	27484C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 6ª ANO	M	424	27,5	9,915	
	27484C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 6ª ANO	L	256	17	524,595	
	27484C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 6ª ANO	M	352	23	10,843	
	27484C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 7ª ANO	L	272	18	473,667	
	27484C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 7ª ANO	M	368	24	10,209	
	27484C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 8ª ANO	L	256	17	437,176	
	27484C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 8ª ANO	M	336	22	9,819	
	27484C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 9ª ANO	L	272	18	411,917	
	27484C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS- 9ª ANO	M	352	23	9,758	
	27399C0124	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	L	320	21	366,200	
4ª	27399C0124	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	M	368	24	7,076	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	L	320	21	329,379	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	M	368	24	6,687	1.323,698
	27399C0126	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	L	320	21	308,661	
	27399C0126	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	M	368	24	6,461	
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	L	320	21	292,806	
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LINGUA PORTUGUESA	M	368	24	6,428	
	27478C0124	SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	340,587	
	27478C0124	SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6,594	
	5ª	27478C0125	SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	344	22,5	313,025
27478C0125		SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	576	37	6,267	1.251,956
27478C0126		SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	288	19	292,722	
27478C0126		SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6,034	
27478C0127		SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	280,717	
27478C0127		SINGULAR & RURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	480	31	6,010	
27403C0124		LINGUA PORTUGUESA	L	280	18,5	271,495	
27403C0124		LINGUA PORTUGUESA	M	384	25	4,885	
27403C0125		LINGUA PORTUGUESA	L	264	17,5	248,186	
27403C0125		LINGUA PORTUGUESA	M	376	24,5	4,586	1.008,796
6ª	27403C0126	LINGUA PORTUGUESA	L	208	14	237,245	
	27403C0126	LINGUA PORTUGUESA	M	312	20,5	4,499	
	27403C0127	LINGUA PORTUGUESA	L	248	16,5	233,376	
	27403C0127	LINGUA PORTUGUESA	M	352	23	4,524	
	27442C0124	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	L	304	20	182,740	
	27442C0124	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	M	420	26	3,383	
	27442C0125	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	L	288	19	167,266	
	27442C0125	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	M	376	24,5	3,178	674,442
	27442C0126	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	L	288	19	159,371	
	27442C0126	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	M	384	25	3,086	
7ª	27442C0127	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	L	288	19	152,342	
	27442C0127	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	M	384	25	3,076	
	27462C0124	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	248	16,5	110,437	
	27462C0124	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	320	21	2,112	
	27462C0125	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	200	13,5	96,913	
	27462C0125	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	264	17,5	1,960	
	27462C0126	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	240	16	89,071	
	27462C0126	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	240	16		390,249

ANEXO VI

Quantidade de Exemplos de Livros Didáticos Adquiridos por Editora

Ensino Fundamental e Médio

EDITORA	PNLD e PNLEM 2005	PNLD e PNLEM 2006	PNLD e PNLEM 2007	PNLD e PNLEM 2008	PNLD e PNLEM 2009	PNLD e PNLEM 2010	PNLD e PNLEM 2011	PNLD 2012	PNLD 2013	TOTAL
MODERNA	9.304.560	6.343.164	26.956.962	43.725.792	27.315.864	23.798.876	27.466.376	30.615.475	22.961.170	218.488.239
FTD	15.516.082	9.573.913	25.801.057	22.996.524	22.044.537	25.708.409	26.011.945	24.859.844	19.680.753	192.193.064
ÁTICA	20.221.180	9.059.182	12.892.030	19.963.930	14.165.510	21.330.865	25.728.190	33.230.029	28.873.832	185.464.748
SARAIVA	14.447.890	8.769.240	11.105.154	15.158.442	17.496.373	14.857.665	21.085.672	30.880.701	20.705.477	154.506.614
SCIPIONE	9.322.375	5.371.068	5.751.343	6.726.080	9.258.902	9.032.800	19.555.764	17.175.813	15.947.440	98.141.585
POSITIVO	8.497.271	2.377.584	7.956.950	5.621.322	3.619.723	7.800.477	3.736.902	3.851.884	2.662.015	46.124.128
BRASIL	5.964.404	2.298.910	4.538.308	3.674.308	2.019.048	2.252.360	1.890.855	2.294.415	3.279.426	28.212.034
ESCALA	0	0	4.645.823	4.357.947	2.844.283	4.272.669	2.830.595	3.270.258	1.740.915	23.962.490
IBEP	5.671.502	3.958.525	3.689.396	2.605.695	2.136.169	937.365	731.261	506.207	1.792.383	22.028.503
EDIÇÕES SM	0	0	0	0	0	1.468.667	3.612.642	5.728.986	5.551.305	16.361.600
NOVA GERAÇÃO	4.264.995	1.214.662	2.063.985	1.568.914	1.112.987	321.278	1.728.667	1.458.071	576.887	14.310.446
BASE	473.979	562.892	1.518.687	749.830	631.240	763.977	507.718	1.601.049	2.113.019	8.922.391
RICHMOND	0	0	0	0	0	0	0	2.986.149	2.796.031	5.782.180
QUINTETO	1.887.208	551.788	3.315.503	0	0	0	0	0	0	5.754.499
MACMILLAN	0	0	0	0	0	0	0	2.438.043	2.261.602	4.699.645
NACIONAL	79.477	65.589	0	0	0	1.674.820	458.951	442.506	0	2.721.343
DIMENSAO	329.761	268.190	593.854	425.381	349.189	271.548	66.815	60.847	18.738	2.384.323
SARANDI	0	0	863.580	536.312	517.667	128.792	67.642	60.682	28.013	2.202.688
TEXTO	0	0	0	0	0	0	0	0	888.580	888.580
LAFONTE	0	0	0	0	0	0	0	382.075	357.756	739.831

ANEXO VII

FNDE FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO-GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO

EDITORA	PNLD e PNLEM 2005	PNLD e PNLEM 2006	PNLD e PNLEM 2007	PNLD e PNLEM 2008	PNLD e PNLEM 2009	PNLD e PNLEM 2010	PNLD e PNLEM 2011	PNLD 2012	PNLD 2013	TOTAL
PEARSON	0	0	0	0	0	0	0	456.494	247.302	703.796
CDE	0	0	0	289.394	117.398	56.538	92.786	0	0	556.116
CASA PUBLICADORA	0	0	0	88.798	20.225	18.640	68.909	16.189	15.359	228.120
GRAFSET	0	0	0	0	0	0	0	0	98.089	98.089
TERRA SUL	0	0	0	0	0	0	0	69.451	15.374	84.825
FAPI	0	0	0	0	0	67.681	8.862	5.702	0	82.245
ZAPT	0	0	0	0	0	0	0	0	29.479	29.479
ESFERA	0	0	0	0	0	0	0	0	21.589	21.589
AYMARÁ	0	0	0	0	0	7.341	1.878	1.540	0	10.759
EDUCARTE	0	0	4.772	1.901	1.659	0	0	0	0	8.332
LÊ	0	0	0	0	0	0	0	0	7.773	7.773
TOTAL	95.980.684	50.414.707	111.697.404	128.490.570	103.650.774	114.770.768	135.652.430	162.392.410	132.670.307	1.035.720.054

ANEXO VIII

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Ensino Fundamental Regular

Ano de aquisição	Ano do PNLD (Ano letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Físico	Investimento*	Atendimento
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	582.827.171,38	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2004	PNLD 2005	30.837.947	149.968	111.189.126	619.247.203,00	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	316.434.307,57	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2006	PNLD 2007	28.591.571	144.943	102.521.965	563.725.709,98	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724	661.411.920,87	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242	405.568.003,49	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2009	PNLD 2010	28.968.104	134.791	103.581.176	591.408.143,68	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2010	PNLD 2011	29.445.304	129.763	118.891.723	893.003.499,76	Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
2011	PNLD 2012	28.105.230	124.285	70.690.142	443.471.524,28	Reposição para os alunos do 2º ao 9º ano e integral para os do 1º ano.
2012	PNLD 2013	24.304.067	74.360	91.785.372	721.228.741,00	Atendimento para todos os alunos de 1º ao 5º ano e reposição para os de 6º ao 9º ano.

* Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.