

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELE FERNANDA ROBERTO**

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: UM OLHAR A PARTIR DA  
HERMENÊUTICA DA PROFUNDIDADE DE THOMPSON**

**SÃO CARLOS/SP**

**2021**

DANIELE FERNANDA ROBERTO

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: UM OLHAR A PARTIR DA  
HERMENÊUTICA DA PROFUNDIDADE DE THOMPSON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Silva Vilela.

SÃO CARLOS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Daniele Fernanda Roberto, realizada em 18/02/2022.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dra. Denise Silva Vilela (UFSCar)

Profa. Dra. Virgínia Córdia Cardoso (UFABC)

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Roberto, Daniele Fernanda

História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de matemática: um olhar a partir da hermenêutica da profundidade de Thompson / DanieleFernanda Roberto - - 2022.

111f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Denise Silva Vilela

Banca Examinadora: Denise Silva Vilela, Virgínia Córdia Cardoso, Maria do Carmo de Sousa

Bibliografia

1. História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2. Hermenêutica da Profundidade. 3. Livros Didáticos. I. Roberto, Daniele Fernanda. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

## **Dedicatória**

Dedico esse trabalho a Deus, pelo cuidado, pelo amor e por ter me dado forças para chegar até aqui. Obrigada SENHOR!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a oportunidade e força para a realização desse trabalho. E por sempre estar comigo em todos os momentos.

A minha orientadora professora doutora Denise Silva Vilela, por me encorajar a continuar, pela paciência, pelo apoio e competência. Sua contribuição foi essencial para a realização desse trabalho.

A todos os professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, que contribuíram para minha formação.

Aos meus pais Ivan e Marina, que me ofereceram total apoio e acreditaram em mim.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial a Daniana de Costa, pelo carinho e tempo dedicado em nossa amizade.

A minha amiga Anita Di Vito, pela amizade sincera, pelo carinho e pelos momentos de alegria.

As meninas da República Sabor de Mel, pela irmandade e companheirismo mesmo em tempos difíceis.

A todos os membros da Primeira Igreja Batista de São Carlos (PIBSC), pelas orações, pelos conselhos e por todo carinho e cuidado.

Aos membros da família Batista de São Carlos, que me acolheram e proporcionaram momentos de grande alegria.

A minha querida amiga Aninha, por estar comigo nos momentos mais difíceis e por sua amizade leal e verdadeira.

Com vocês, minha caminhada teve mais cor e mais alegria.

A todos meu muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo, tem como objetivo apresentar uma análise sobre a presença da história e cultura afro-brasileira e africana (HCAA) nos livros didáticos de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2020.

Para realizar essas análises, foram utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria sócio crítica de John B. Thompson, dessa forma, o foco desse trabalho foram as *Formas Simbólicas* transmitidas por intermédio das temáticas relacionadas da HCAA presentes nos livros didáticos das coleções analisadas. Nesta pesquisa foi realizada a construção de um panorama histórico acerca do negro no Brasil, abordando suas lutas e conquistas no âmbito educacional e legislativo, além de uma reflexão analítica sobre o papel do PNLD, enquanto política educacional observando sua dimensão no processo de valorização dos conteúdos da HCAA nos livros didáticos.

A base geral desta análise ocorreu a partir de 104 trechos encontrados nos livros didáticos, que abrangem imagens, textos e atividades, relacionados com a HCAA. Foram utilizadas para tanto, as formas típicas da construção simbólica de Thompson (1995): legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Os resultados obtidos remeteram às estratégias típicas de operação da ideologia, em que as construções simbólicas reforçam relações assimétricas e discriminatórias. Salienta-se a necessidade de um aprimoramento da abordagem do Ensino da HCAA nos livros didáticos de matemática que reconsidere sua representação pela perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

**Palavras-chave:** Educação Matemática. História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Formas Simbólicas. Hermenêutica da Profundidade. Livros Didáticos.

## ABSTRACT

This study aims to present an analysis of the presence of Afro-Brazilian and African history and culture (HCAA- initials in portuguese) in mathematics textbooks for the final years of Elementary School, approved and distributed by the National Textbook Program (PNLD) of the year of 2020. To carry out these analyses, the theoretical and methodological assumptions of John B. Thompson's socio-critical theory were used, thus, the focus of this work was the Symbolic Forms transmitted through the related themes of the HCAA present in the textbooks of the analyzed collections. In this research, the construction of a historical panorama about the black people in Brazil was carried out, approaching their struggles and achievements in the educational and legislative scope, as well as an analytical reflection on the role of the PNLD, as an educational policy, observing its dimension in the process of valuing the contents of the HCAA in textbooks.

The general basis of this analysis was based on 104 excerpts found in textbooks, which cover images, texts and activities related to the HCAA. For this purpose, the typical forms of Thompson's (1995) symbolic construction were used: legitimation, dissimulation, unification, fragmentation and reification. The results obtained referred to the typical strategies of ideology operation, in which the symbolic constructions reinforce asymmetrical and discriminatory relationships. The need for an improvement in the approach to teaching the HCAA in mathematics textbooks is highlighted, which reconsiders its representation from the perspective of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (DCNERER).

**Keywords:** Math Education. Afro-Brazilian and African History and Culture. Symbolic forms. Depth Hermeneutics. Didactic books.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

FIGURA 1: ASPECTOS DAS FORMAS SIMBÓLICAS .....	19
FIGURA 2: FORMAS DE INVESTIGAÇÃO DA HP .....	20
QUADRO 3: PESQUISAS COM LD UTILIZANDO A HP .....	21
QUADRO 4: PROPORÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE LDS .....	26
FIGURA 5: ESCOLA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA .....	33
FIGURA 6: A FRENTE NEGRA BRASILEIRA .....	33
FIGURA 7: ETAPAS DE FUNCIONAMENTO DO PNLD .....	49
FIGURA 8: RECORTE PNLD RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	51
FIGURA 9: PNLD RECORTES .....	52
QUADRO 10: PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES 1-4 .....	53
QUADRO 11: PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES 5-8 .....	54
QUADRO 12: PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES 9-11 .....	54
FIGURA 13: CULTURA AFRO-BRASILEIRA? .....	61
FIGURA 14: CULTURA AFRO-BRASILEIRA? .....	62
FIGURA 15: A FOME .....	66
FIGURA 16: DIMINUIÇÃO DA FOME NO MUNDO? .....	68
FIGURA 17: INDICATIVO DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO POR COR .....	69
FIGURA 18: VIAGEM PITORESCA AO BRASIL .....	71
FIGURA 19: COMUNIDADE QUILOMBOLA .....	73
FIGURA 20: PIRÂMIDES DO EGITO .....	75
FIGURA 21: FRAÇÕES NO ANTIGO EGITO .....	77
FIGURA 22: PAPIRO RHIND .....	78
FIGURA 23: SÔNIA GUIMARÃES .....	80
FIGURA 24: PESQUISA EM GRUPO .....	81
FIGURA 25: ESCOLA EM MALI .....	83
FIGURA 26: WARKA TOWER .....	84
FIGURA 27: ACARAJÉ, PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO .....	85
FIGURA 28: CAPOEIRA, RESISTÊNCIA FÍSICA E CULTURAL .....	87
FIGURA 29: CAPOEIRA E MATEMÁTICA .....	88
FIGURA 30: A MATEMÁTICA DA CAPOEIRA .....	89
FIGURA 31: GEOMETRIA DOS TECIDOS E PINTURAS DE ÁFRICA .....	89
FIGURA 32: ARTE E MATEMÁTICA .....	90
FIGURA 33: OBRAS DE RUBEM VALENTIM .....	91
FIGURA 34: CAPIM DOURADO .....	91
FIGURA 35: CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA FEIRA DOS CAXIXIS .....	93
FIGURA 36: GEOMETRIA SONA .....	94
FIGURA 37: ABORÍGENE AFRICANA .....	96
FIGURA 38: ANIMAIS DA SAVANA AFRICANA .....	111
FIGURA 39: UNIDADE DE MEDIDA NO EGITO ANTIGO .....	112
FIGURA 40: SISTEMA DE NUMERAÇÃO EGÍPCIO .....	112

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1: MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA.....	16
TABELA 2: PRECONCEITO A PARTIR DA COGNIÇÃO SOCIAL E DO INTERACIONALISMO SIMBÓLICO.....	41
TABELA 3: ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS RACIAIS CONTRA OS NEGROS EM LDS DE 1950-2001 .....	43
TABELA 4: ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS RACIAIS CONTRA OS NEGROS EM LDS DE 2003-2020 .....	43
TABELA 5: COLEÇÃO 1.....	55
TABELA 6: COLEÇÃO 2.....	56
TABELA 7: COLEÇÃO 3.....	56
TABELA 8: COLEÇÃO 4.....	56
TABELA 9: COLEÇÃO 5.....	57
TABELA 10: COLEÇÃO 6.....	57
TABELA 11: COLEÇÃO 7.....	57
TABELA 12: COLEÇÃO 8.....	58
TABELA 13: COLEÇÃO 9.....	58
TABELA 14: COLEÇÃO 10.....	58
TABELA 15: COLEÇÃO 11 .....	59
TABELA 16: MANIFESTAÇÕES SUTIS DE RACISMO NA COLEÇÃO 1.....	64
TABELA 17: EGITO ANTIGO .....	79
TABELA 18: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LDS DE MATEMÁTICA ENTRE 2020-2022 .....	99

## LISTA DE ABREVIACÕES

**ABNT-** Associação Brasileira de Normas Técnica

**DCNERER** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

**ECT-** Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

**HCAA-** História e cultura afro-brasileira e africana

**HP-** Hermenêutica da Profundidade

**IPHAN-** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

**IPT-** Instituto de Pesquisas Tecnológicas

**ISO-** International Organization for Standardization

**LD-** Livro Didático

**MEC-** Ministério da Educação e Cultura

**PNLD-** Programa Nacional do Livro Didático

**SEB-** Secretaria de Educação Básica

**USP-** Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 1: UM OLHAR PARA O NEGRO NO BRASIL	15
CAPÍTULO 1- CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	15
<b>1.1 Análise Ideológica em Thompson</b>	15
<b>1.2 Formas Simbólicas</b>	18
<b>1.3 Formas de investigação da HP</b>	20
<b>1.4 Critérios de escolha dos LDs analisados</b>	25
CAPÍTULO 2- UM PONTO DE VISTA HISTÓRICO: O NEGRO NO BRASIL	28
<b>2.1 Quilombo: resistência territorial, social e cultural</b>	28
<b>2.2 Pressupostos Legislativos: conquistas dos direitos dos negros no Brasil</b>	29
<b>2.2 A Educação das relações étnico-raciais</b>	34
CAPÍTULO 3- PRECONCEITO E RACISMO CONTRA O NEGRO NO BRASIL: RESPONSABILIDADE PESSOAL OU INTERVENÇÃO SISTÊMICA?	37
<b>3.1 Concepções sobre preconceito e racismo</b>	38
<b>3.2 Relações étnico-raciais nos LDs:</b>	42
<b>3.3 Relações assimétricas: um olhar sobre o racismo pelo prisma ideológico de Thompson</b>	45
SEÇÃO 2: O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO	46
CAPÍTULO 4- O PNLD E O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	46
<b>4.1 O livro didático como objeto de estudo</b>	46
<b>4.2 Visão geral do material analisado</b>	52
CAPÍTULO 5- A PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES ANALISADAS: UM ESTUDO A PARTIR DA HP	59
<b>5.1 Estereótipos associados ao continente africano e aos negros brasileiros</b>	59
<b>5.2 O Egito Antigo nos livros de matemática: percepções e análises a partir da HP</b>	74
<b>5.3 Educação, pesquisa e tecnologia</b>	80
<b>5.4 Arte e matemática a partir de elementos de HCAA</b>	85
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXO 1	110
ANEXO 2	111
ANEXO 3	112

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática história e cultura afro-brasileira e africana (HCAA) teve início no final da minha<sup>1</sup> graduação no curso de Licenciatura em Matemática realizado no Instituto Federal de São Paulo no campus Bragança Paulista. Ao realizar algumas leituras para o cumprimento das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), me deparei com o artigo do matemático e antropólogo Paulus Gerdes (1952-2014). Após a leitura desse artigo, percebi que Gerdes (1952-2014) não tinha apenas um artigo publicado, mas uma série de artigos, livros e palestras que discorriam em torno de uma mesma temática: as práticas matemáticas africanas. Durante a entrega de relatórios para validação das horas das AACC, meu orientador da graduação professor Me. Glauco Aparecido de Campos, teve a sensibilidade de perceber meu entusiasmo com a temática e propôs uma completa modificação em meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Durante a execução do meu TCC, me aprofundi no estudo dos desenhos Sona do povo Cokwe do nordeste da Angola, esses estudos tiveram grande impacto na minha formação acadêmica e na minha trajetória pessoal, pois comecei a ter uma nova perspectiva acerca da HCAA e durante o desenvolvimento daquela pesquisa, comecei a ter outro horizonte acerca da minha história como jovem afro-brasileira.

Após concluir a graduação no curso de Licenciatura em Matemática, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a temática HCAA foi amadurecida com a colaboração e orientação da professora Dra. Denise Silva Vilela. Uma das sugestões apontadas pela professora Denise, foi a de direcionarmos nossa investigação para os livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Já com uma temática definida, decidimos utilizar como referencial metodológico a Hermenêutica da Profundidade de John B. Thompson. Para tanto foram analisadas as onze coleções de LDs de matemática que foram aprovadas e distribuídas nas escolas públicas brasileiras pelo Programa PNLD do ano de 2020.

Dessa forma, fez-se necessário a análise de outros documentos e programas que contribuíram direta ou indiretamente para a construção e regulamentação desses livros, como o

---

<sup>1</sup> Durante a primeira parte da introdução usarei a primeira pessoa do singular por se tratar da exposição de minha trajetória acadêmica, em que farei um resgate histórico de meu processo de formação até o surgimento da problemática da presente pesquisa.

PNLD), a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei nº 10.639/03 que discorre acerca da obrigatoriedade dos conteúdos da HCAA no currículo oficial da rede pública e no currículo das redes privadas. Livro Didático (PNLD).

Dessa forma, alguns questionamentos relacionados com o livro didático começaram a surgir: como estão contemplados os conteúdos da HCAA nos livros de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2020? Como as *Formas Simbólicas* associadas a HCAA podem ser interpretadas nessas coleções? A partir da metodologia da interpretação de Thompson (1995) serão realizadas análises com a finalidade de compreender e apontar possíveis caminhos para responder tais questões.

O presente estudo foi dividido em seis capítulos. No capítulo I, foram apresentados os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. A apresentação da metodologia se deu pela explanação da teoria social crítica, desenvolvido por Thompson (1995). No capítulo I, é apresentado uma revisão bibliográfica realizada acerca das pesquisas com LDs utilizando a HP.

O Capítulo II destinou-se a apresentação de um panorama histórico acerca do negro no Brasil, abordando suas lutas e conquistas no âmbito educacional e legislativo. O Capítulo III, foi destinado à uma análise sistêmica acerca dos conceitos de preconceito e racismo, abordando-os a partir da perspectiva das relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

No Capítulo IV, é apresentado um estudo sobre o PNLD bem como uma análise das coleções didáticas escolhidas.

No Capítulo V foram realizadas as discussões e resultados encontrados na análise dos LDs.

O Capítulo VI apresenta as considerações finais sobre a realização desse estudo, no qual são retomadas as questões iniciais que nortearam os percursos dessa pesquisa, apresentando algumas observações e perspectivas que contribuam para respondê-las.

## SEÇÃO 1: UM OLHAR PARA O NEGRO NO BRASIL

### CAPÍTULO 1- CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A reflexão crítica sobre as relações de poder e dominação levanta novas perguntas, novas questões, exige novos tipos de evidência e argumentação. Ela está interessada não com a pergunta: “Essa interpretação é a correta?”, mas antes com a pergunta: “Essas relações sociais são justas?”

John B. Thompson

Um dos objetivos dessa pesquisa consiste em realizar uma análise acerca de como foram contempladas as temáticas da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (HCAA) nas coleções de Livros Didáticos (LD) de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2020 aprovados pela PNLD. Para tanto, foram utilizados os recursos metodológicos da Hermenêutica da Profundidade de Thompson (1995), com o intuito de analisar conteúdos verbais e não verbais dos livros didáticos das referidas coleções. A partir desse referencial metodológico, o objeto de análise é tratado como uma construção simbólica e por isso, pode ser interpretado.

Para analisar os recortes da HCAA contemplados nos livros didáticos de matemática aprovados pelo PNLD 2020, foram utilizados os seguintes conceitos da Teoria Social Crítica de Thompson (1995):

- Análise Ideológica;
- *Formas Simbólicas* e
- Formas de investigação da Hermenêutica da Profundidade (HP).

#### 1.1 Análise Ideológica em Thompson

O estudo da ideologia proposto por Thompson (1995) destina-se à compreensão de como o sentido serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação<sup>2</sup>. O sentido, referido pelo autor, está relacionado com o emprego e a articulação mobilizado pelas *Formas*

---

<sup>2</sup> O termo **dominação** será utilizado nessa pesquisa para expressar: “quando as relações de poder são “sistematicamente assimétricas”” (THOMPSON, 1995, p.80)

*Simbólicas*, que podem ser interpretadas como “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 1995, p.79).

Em sua teoria socio-crítica, Thompson (1995), descreve que a ideologia pode apresentar o que nomeia como *modus operandi*, que pode ser compreendido como maneiras que a ideologia pode operar em circunstâncias particulares. Cada modo de operação da ideologia em Thompson (1995) é caracterizado por algumas estratégias que servem para sustentar e estabelecer as relações de dominação por intermédio de uma construção simbólica.

Thompson (1995) apresenta cinco modos gerais por meio dos quais a ideologia pode operar: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

**TABELA 1: MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA**

Modos Gerais	Estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Racionalização</li> <li>• Universalização</li> <li>• Narrativização</li> </ul>
Dissimulação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslocamento</li> <li>• Eufemização</li> <li>• Tropo (Sinédoque, metonímia, metáfora)</li> </ul>
Unificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estandartização</li> <li>• Simbolização da unidade</li> </ul>
Fragmentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciação</li> <li>• Expurgo do outro</li> </ul>
Reificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturalização</li> <li>• Eternalização</li> <li>• Nominalização/ passivização</li> </ul>

Fonte: (THOMPSON, 1995, p.81)

A legitimação fundamenta-se, segundo Thompson (1995) na apresentação das formas de dominação como algo justo e digno. A legitimação possui três estratégias típicas de construção simbólica:

1. **Racionalização:** construção de raciocínios com a finalidade de persuadir a audiência de que algo é digno de apoio;
2. **Universalização:** caracteriza-se por apresentar interesses particulares como se fossem interesses gerais;
3. **Narrativização:** estratégia na qual as exigências da legitimação estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e



aceitável. Nessa estratégia, histórias, discursos, documentários e afins são estruturados como narrativas capazes de estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas.

O segundo modo geral da ideologia de Thompson (1995) é a dissimulação. Na dissimulação, as relações de dominação podem ser sustentadas e estabelecidas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas e compreende as seguintes estratégias típicas de construção simbólica:

1. **Deslocamento:** deslocamento contextual de termos e expressões no qual são transferidas características positivas ou negativas de um para outro;
2. **Eufemização:** descrição, ou redescricao de ações, falas, instituições ou relações sociais com o objetivo de despertar uma valoração positiva;
3. **Tropo:** as figuras de linguagem, sinédoque, metonímia e metáfora, são utilizadas como estratégia para dissimular relações de dominação.
  - Sinédoque: dissimula relações sociais por meio da confusão ou inversão das relações coletivo/ particular;
  - Metonímia: caracteriza-se pela substituição de um termo por um atributo;
  - Metáfora: pode dissimular relações sociais por intermédio de representações onde indivíduos ou grupos recebem características que literalmente não possuem, atribuindo um sentido negativo ou positivo;

O terceiro *modus operandi* da ideologia apresentado por Thompson (1995) é a unificação, que pode ser compreendida como uma construção simbólica que confere uma identidade coletiva na qual as diferenças e divisões são sobrepujadas. A unificação possui duas estratégias de construção simbólicas para sustentar e estabelecer as relações de poder:

1. **Estandardização:** caracteriza-se por uma padronização na qual as *Formas Simbólicas* são submetidas e esse padrão é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica.
2. **Simbolização da unidade:** caracteriza-se pela criação de símbolos de unidade, de identidade e identificação coletiva.

O quarto modo de operação da ideologia em Thompson (1995) é a fragmentação. Na fragmentação a relação de dominação é mantida e pela segmentação de indivíduos e grupos enxergados como ameaça real aos grupos dominantes. As estratégias de construção simbólica na fragmentação caracterizam-se pela:

- I. **Diferenciação:** caracterizado por enfatizar e evidenciar as distinções entre grupos e pessoas, estimulando a desunião como estratégia para dificultar o exercício efetivo do poder.
- II. **Expurgo do outro:** a estratégia para estabelecer as relações de poder é caracterizada pela construção de um inimigo interno ou externo. Esse inimigo é descrito com características exclusivamente negativas e por isso deve ser resistido coletivamente.

O quinto e último *modus operandi* da ideologia citado por Thompson (1995) é a Reificação. Na Reificação, há a retratação de situações temporárias e históricas como se fossem permanentes e naturais. As estratégias para estabelecer a reificação caracteriza-se pela:

1. **Naturalização:** um acontecimento histórico e social é tratado como um acontecimento natural ou inevitável;
2. **Eternalização:** os fenômenos sócio-históricos são apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes;
3. **Nominalização e passivização:** Colocam ênfase em um tema, em detrimento de outro. Representa processos como coisas ou acontecimentos ocultando o sujeito produtor.

Os modos de operação da ideologia apresentados por Thompson (1995), serviram para embasar as análises e discussões acerca da HCAA nos LDs de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2020 aprovados pela PNLD. Durante as análises, buscou-se a identificação de estratégias típicas da construção simbólica utilizadas para sustentar ou estabelecer relações sistematicamente assimétricas.

## 1.2 Formas Simbólicas

As *Formas Simbólicas* são “construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que por serem construções significativas, podem ser compreendidas”. (THOMPSON, 1995, p.357)

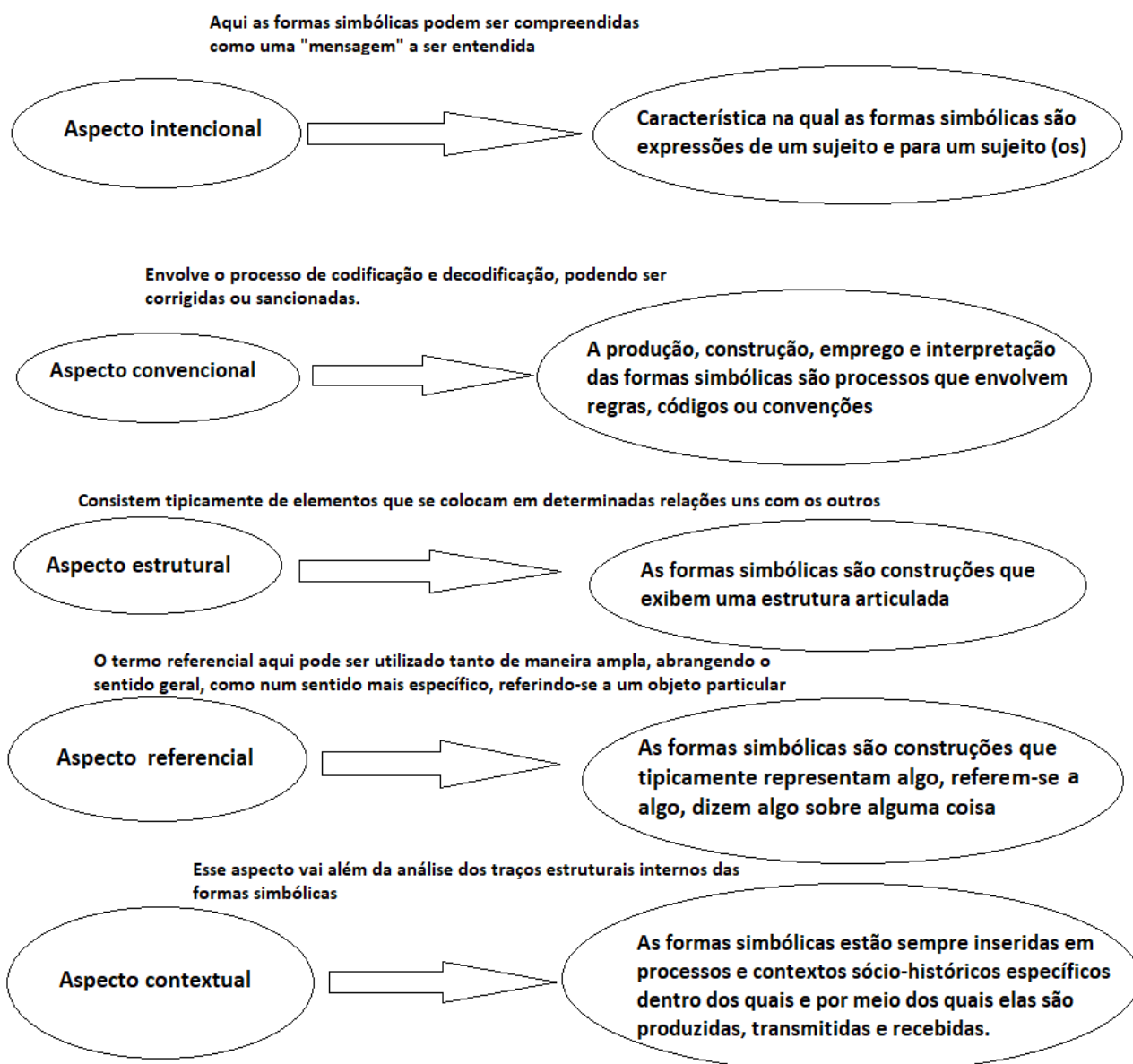
Para descrever de maneira simplificada o conceito das *Formas Simbólicas* de Thompson (1995), Bernardino (2016) exemplifica como um indivíduo que faz um desenho para representar o sol e constrói essa representação pensando em algo e querendo transmitir algo para alguém com uma certa intencionalidade. São essas intenções que caracterizam o sol como uma Forma Simbólica:

Ao destacar o aspecto referencial das formas simbólicas, desejo chamar a atenção não apenas para as maneiras como as figuras ou expressões fazem referência ou representam algum objeto, indivíduo ou situação, mas também para as maneiras pelas

quais, tendo feito referência ou representado algum objeto, as formas simbólicas tipicamente dizem algo sobre ele, isto é, afirmam ou declaram, projetam ou retratam (THOMPSON, 1995, p. 191).

Thompson (1995) descreve a HP como um referencial metodológico para a análise das *Formas Simbólicas* em contextos estruturados. Nessa pesquisa, são adotadas como *Formas Simbólicas* textos e imagens com menções à HCAA contemplados nas coleções de livros didáticos de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD do ano de 2020. As *Formas Simbólicas* possuem uma série de características que estão envolvidas em sua constituição e que são denominadas por Thompson (1995) como aspectos intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais:

**FIGURA 1: ASPECTOS DAS FORMAS SIMBÓLICAS**

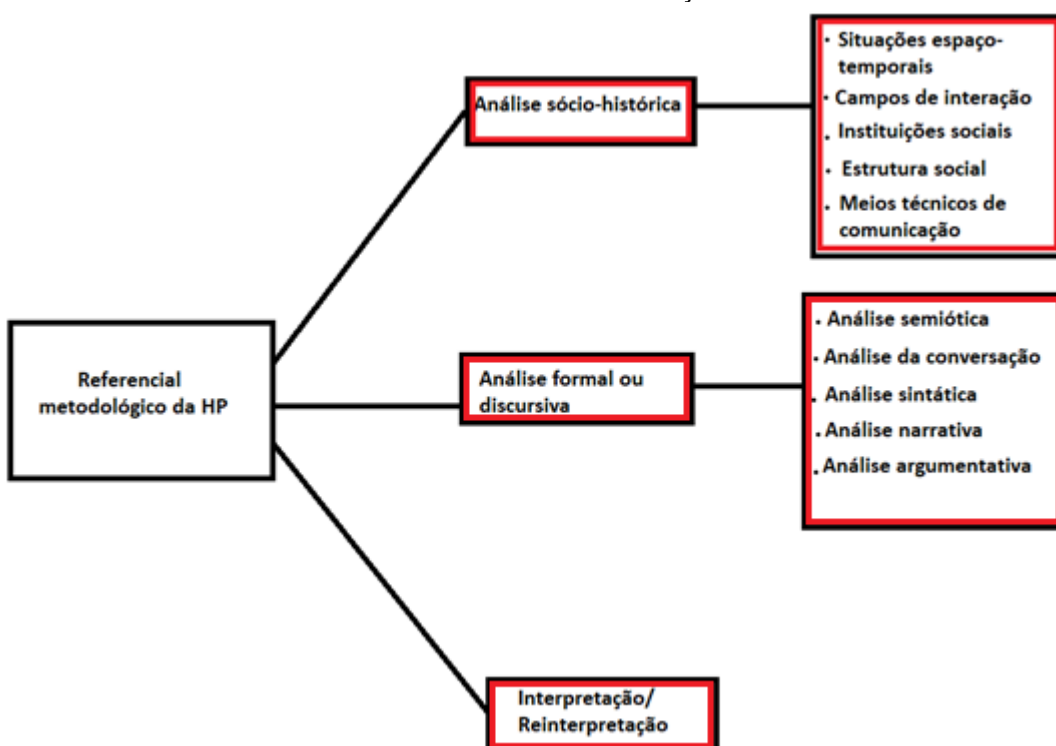


Fonte: Da autora (2021), esquema inspirado em Thompson (1995).

### 1.3 Formas de investigação da HP

A HP compreende três fases específicas para a análise do processo interpretativo, as quais podem ser observadas no esquema descrito abaixo:

FIGURA 2: FORMAS DE INVESTIGAÇÃO DA HP



Fonte: Da autora (2021), inspirado em (THOMPSON, 1995, p. 365).

A partir das fases de enfoque da Hermenêutica da profundidade (HP), Thompson (1995) evidencia que as *Formas Simbólicas* não são obras do acaso; são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas:

As formas simbólicas são produzidas (faladas, narradas, inscritas) e recebidas (vistas, ouvidas, lidas) por pessoas situadas em locais específicos, agindo e reagindo a tempos particulares e a locais especiais, e a reconstrução desses ambientes é uma parte importante da análise sócio-histórica. (THOMPSON, 1995, p.366)

Por intermédio da análise sócio-histórica da HP, o livro didático se caracteriza como um campo de interação no qual uma variedade de regras, convenções e esquemas são empregadas sutilmente, como sugere Thompson (1995):

Esses esquemas não são regras muito explícitas e claramente formuladas, mas estratégias implícitas e tácitas. Eles existem na forma de conhecimento prático, gradualmente inculcado e continuamente reproduzido nas atividades comuns da vida cotidiana. (THOMPSON, 1995, p.367)

O autor ressalta que as pessoas estão situadas em determinados contextos e por esse motivo a maneira como elas interpretam, compreendem as *Formas Simbólicas* que elas produzem e recebem não pode ser negligenciada: “Muitas vezes as *Formas Simbólicas* são analisadas separadamente dos contextos em que elas são produzidas e recebidas pelas pessoas que rotineiramente dão sentido a essas formas e as integram a outros aspectos de suas vidas.” (THOMPSON, 1995, p.364).

O processo interpretativo empregado nesta pesquisa é a interpretação da doxa. Essa interpretação, segundo Thompson (1995), envolve uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões sustentadas e partilhadas no mundo social por intermédio das *Formas Simbólicas*.

Os métodos da análise discursiva e da análise sócio-histórica serão utilizados juntamente para interpretação e reinterpretação das *Formas Simbólicas* analisadas nesse estudo. O método da análise discursiva segundo Thompson (1995), tem a função de quebrar, dividir, desconstruir, e desvelar os padrões que operam em uma *Forma Simbólica*.

Ao adotar as imagens, textos e atividades relacionadas com a HCAA presentes nos LDs analisados como *Formas Simbólicas*, compreende-se que estes são expressões que comunicam uma mensagem que parte de um sujeito para o outro. Nesse caso, dos autores para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; essa mensagem envolve o processo de codificação e decodificação na qual subentende-se implicitamente regras e convenções para sua interpretação ou construção. Compreende-se também que esses conteúdos são construções com estruturas articuladas inseridas num determinado contexto.

No quadro abaixo podem ser observadas as dissertações e teses desenvolvidas a partir do ano 2003 nas quais a HP foi utilizada de alguma forma no estudo dos livros didáticos. A base para elaboração desse levantamento bibliográfico foram: o banco de dados dos Periódicos Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT) e o site de pesquisas Google Scholar:

**QUADRO 3: PESQUISAS COM LD UTILIZANDO A HP**

<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>IES</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
Camila Libanori Bernardino	Heloisa da Silva	UNESP	Números complexos - um estudo histórico sobre sua abordagem na coleção matemática 2º ciclo.	Dissertação	2016

Carlos Eduardo Félix Correia	Arlete de Jesus Brito	UNESP	O estruturalismo em livros didáticos: SMSG e matemática - curso moderno.	Tese	2015
Celia Maria Escanfella	Fúlvia Rosemberg	PUC-SP	Literatura infanto-juvenil brasileira e religião: uma proposta de interpretação ideológica da socialização	Tese	2006
Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun	Josenia Antunes Vieira	UNB	A multimodalidade textual no livro didático de português.	Dissertação	2006
Danilo Pires de Azevedo	Maria Edneia Martins Salandim	UNESP	Uma análise de livros didáticos de Matemática da coleção “EJA – Mundo do Trabalho”	Dissertação	2017
Débora Cristina de Araújo	Paulo Baptista da Silva	UFPR	Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil.	Dissertação	2010
Fábio Donizete de Oliveira	Antônio Vicente M. Garnica	UNESP	Análise de textos didáticos: três estudos.	Tese	2008
Guilherme Henrique Pimentel	Denise Silva Vilela	UFSCar	A história da geometria nos livros didáticos e perspectivas do PNLD.	Dissertação	2014
Karina Silva Falavinha	Paulo Vinícius Baptista da Silva	UFPR	Livros didáticos de língua portuguesa escolha, distribuição, uso e discussão sobre direitos das crianças e adolescentes.	Dissertação	2013
Karine Angélica de Deus	Denise Silva Vilela	UFSCAR	O recurso da demonstração em livros didáticos de diferentes níveis do ensino de matemática	Dissertação	2015
Marcos Luis Gomes	Antônio Miguel	UNICAMP	As práticas culturais de mobilização de histórias da matemática em livros didáticos destinados ao ensino médio.	Dissertação	2009
Maria Silvia Ribeiro	Ana Mercês Bahia Bock	PUC-SP	(in) sustentabilidade na educação: o que está por trás do livro didático?	Tese	2019
Maysa Ferreira Silva	Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR	O romper do silêncio discriminatório: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais	Tese	2020
Megg Rayara Gomes de Oliveira	Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR	Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares estaduais e no livro didático público de arte do paraná.	Dissertação	2012
Natalia Cristina Melanez	Antônio Vicente Marafioti Garnica e Helois da Silva	UNESP	A coleção matemática, metodologia e complementos para professores primários, de Ruy Madsen Barbosa: um estudo	Dissertação	2020
Neide Cardoso de Moura	Fúlvia Rosemberg	PUC-SP	Relações de Gênero em Livros Didáticos de Língua	Tese	2007

			Portuguesa: Permanências e Mudanças.		
Paulo Vinicius Baptista da Silva	Fúlvia Rosemberg	PUC-SP	Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa.	Tese	2005
Sérgio Luiz do Nascimento	Paulo Vinicius Batista da Silva	UFPR	Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental.	Dissertação	2009
Susana de A. Greenwood	Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca	UFRJ	Educação alimentar e nutricional e o livro didático - caminhos percorridos e objetivos perseguidos.	Dissertação	2014
Tania Mara Pacífico	Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR	Relações raciais no livro didático público do Paraná.	Dissertação	2011
Tatiane Taís Pereira da Silva	Antônio Vicente M. Garnica	UNESP	O movimento matemática moderna: compreensões e perspectivas a partir da análise da obra "Matemática - Curso Ginásial" do SMSG.	Dissertação	2013
Veridiane Cintia de Souza Oliveira	Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR	Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.	Dissertação	2011
Wellington Oliveira dos Santos	Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR	Relações raciais, Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia.	Dissertação	2012

Fonte: BTDT; Google Scholar; Periódicos Capes, 2005-2020. Edição da autora, 2021

O objetivo principal com esse levantamento bibliográfico foi observar quais eram os usos que se faziam da HP nas mais diversas áreas do conhecimento, dentre as quais foram encontradas 6 dissertações e uma tese na área da Educação matemática. Todas as pesquisas da área da Matemática destacadas no quadro acima, utilizaram a HP como método de análise. Esse evento pode ser observado na dissertação do Guilherme Henrique Pimentel (2014), que realizou um estudo sobre a história da geometria em livros didáticos de matemática. Em sua pesquisa, Pimentel (2014) utilizou a HP de Thompson (1995) como principal método de análise, por intermédio dos conceitos de análise sócio-histórica, análise discursiva, interpretação e reinterpretação.

A dissertação da Karine Angélica de Deus (2015) apresenta a mesma característica acerca da utilização da HP como método de análise. Em sua pesquisa, De Deus (2015) apresenta um estudo sobre as demonstrações matemáticas nos LDs nos diversos níveis de Ensino, essas demonstrações são compreendidas como *Formas Simbólicas* a serem interpretadas e reinterpretadas.

Já a proposta de Bernardino (2016) dista um pouco das duas anteriores. O objetivo principal do autor com sua dissertação de mestrado foi de realizar um estudo sobre as abordagens, adaptações e transformações do conteúdo dos números complexos na coleção Matemática do 2º ciclo nos anos de 1944, 1946, 1949, 1955 e 1956. Para tanto, o autor utilizou a HP como método de análise juntamente com os Paratextos de Gennet (2009).

Seguindo o mesmo rumo da pesquisa de Bernardino (2016), Azevedo (2017), atrelou em sua pesquisa, os conceitos da HP de Thompson (1995) com o conceito dos Paratextos de Gennet (2009). A pesquisa de Azevedo (2017) consistia na análise da coleção de LDs de matemática EJA-Mundo do Trabalho, esses livros foram compreendidos pelo autor como *Formas Simbólicas* a serem interpretadas e discutidas.

A pesquisa de Correia (2015) por sua vez, teve como proposta realizar uma análise da presença do Estruturalismo em duas obras de matemática dos anos de 1960 e 1970. Para realizar essa análise o pesquisador adotou a proposta metodológica HP de Thompson (1995), envolvendo as três etapas de enfoque da HP, análise sócio-histórica, análise discursiva e interpretação/reinterpretação.

Gomes (2008) realizou sua pesquisa por intermédio da análise das coleções de livros didáticos do Ensino Médio, aprovados pelo PNLD 2005, por entrevistas realizadas com os autores destas coleções e os pareceres constantes no catálogo do PNLEM relativos a essas coleções. A HP foi utilizada por Gomes (2008) como recurso metodológico, no entanto, a forma de investigação adotada, limitou-se apenas na fase de enfoque denominada por Thompson (1995) como Interpretação/ Reinterpretação.

Silva (2013) adotou a HP como referencial metodológico para a análise dos LDs de Matemática do sexto ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD no período de 2005 a 2017. O livro didático na pesquisa de Silva (2013) foi compreendido como Forma Simbólica, considerando seus aspectos externos e internos e seus contornos sócio-históricos.

O levantamento das teses e dissertações sobre LDs e Hermenêutica de Profundidade, revelou a potencialidade da Teoria Social Crítica de Thompson (1995) como recurso metodológico na área da Educação matemática. Acerca dessa potencialidade, De Deus (2015) diz:

O referencial metodológico, HP, articula diferentes fases e práticas que são convenientes às pesquisas em Educação Matemática, pois contribuem para que a análise dos livros didáticos vá além da mera descrição, nos fazendo olhar para sua estrutura interna e para o contexto de produção e transmissão da forma simbólica. (DE DEUS, 2015, p.21)



De maneira análoga ao encontrado nas demais pesquisas da área da Educação Matemática descritas no Quadro 3, a Teoria Social Crítica de Thompson (1995) foi utilizada nessa pesquisa como método de análise, distinguindo-se entretanto, ao propor um olhar para as *Formas Simbólicas* a fim de identificar as estratégias de construção simbólica foram empregadas em cada caso e a partir daí apresentar discussões acerca de como as temáticas relacionadas à HCAA são contempladas nos LDs de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

#### **1.4 Critérios de escolha dos LDs analisados**

Para a escolha desses LDs de matemática, foram estabelecidos três critérios. Como primeiro critério, estabeleceu-se que apenas livros didáticos que foram avaliados e aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e distribuídos nas escolas públicas seriam analisados. O segundo critério baseou-se na delimitação do ano e das séries escolares a serem analisadas. Decidiu-se delimitar o objeto de estudo às coleções de livros de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD do ano de 2020.

Já o terceiro e último critério, delimitava qual coleção de livro didático seria analisado. A princípio, propôs-se uma escolha baseada na recorrência com que a coleção aparecia nos editais do PNLD. Dentre todas, a coleção mais antiga e que perdurou até o presente momento foi a coleção “A conquista da Matemática”. No entanto, após finalizar a análise dessa coleção, os dados encontrados conduziram a um questionamento acerca do que haveria nas demais coleções, optou-se então analisar as demais coleções de livros de matemática aprovadas pelo PNLD do ano de 2020.

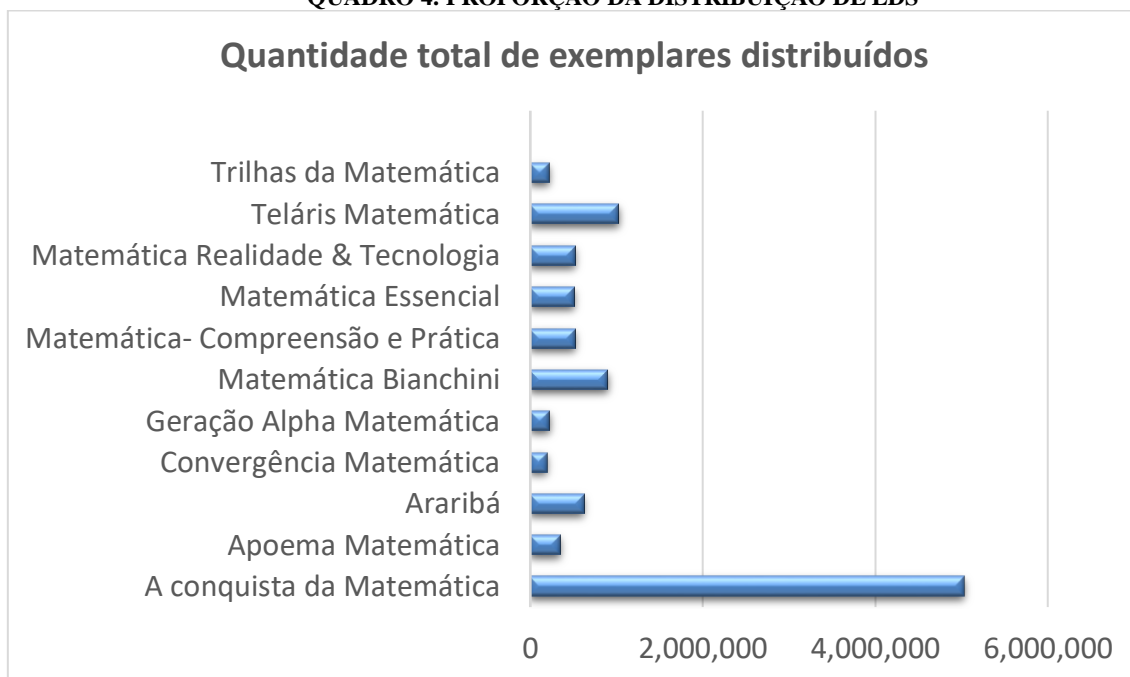
A cada três anos o FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento) compra e distribui novas coleções de livros didáticos para todos os alunos de determinadas etapas de ensino.

A princípio, a proposta para essa pesquisa consistia em realizar a análise de apenas uma coleção de livros didáticos, a saber a coleção A Conquista da Matemática, do ano de 2020. Essa escolha baseava-se na recorrência com que essa coleção foi aprovada nos editais do PNLD por mais de 35 anos. Não obstante, a cada ano a coleção era a principal escolha dos professores de matemática da rede de educação pública conforme pode ser observado nos dados referentes ao ano de 2020<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

QUADRO 4: PROPORÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE LDS



Fonte: Da autora, inspirado em dados da PNLD 2020- 11/09/2021

Cerca de 50% dos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2020 optaram por livros da coleção A Conquista da Matemática, por esse motivo, os dados analisados nessa coleção podem ser observados como indicativo acerca do que aproximadamente metade dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública brasileira tiveram contato nos anos de 2020, 2021 e 2022.

No entanto, percebeu-se a necessidade de analisar as demais coleções de livros didáticos com a finalidade de observar como a HCAA foi contemplada nessas coleções, tomando como pressuposto a ideia de que cada coleção possui suas especificidades.

Ao longo do quarto capítulo, são apresentadas as análises realizadas por intermédio das fases de enfoque da HP e do modo operante típico da construção simbólica, identificando como sendo legitimadora, dissimuladora, unificadora, fragmentadora ou Reificadora.

Observando a abrangência do LD no Brasil, compreende-se que as *Formas Simbólicas* associadas ao negro nas coleções analisadas serão interpretadas por cada leitor levando em consideração a credibilidade do meio de transmissão, que no presente caso é o próprio LD:

O que essas formas simbólicas são, a maneira como são construídas, circulam e são recebidas no mundo social, bem como o sentido e o valor que elas têm para aqueles que as recebem, tudo depende, em certa medida, dos contextos e instituições que as geram, medeiam e mantêm. Assim a maneira como um discurso é interpretado por indivíduos particulares, sua percepção como um “discurso” e o peso a ele atribuído estão condicionados ao fato de que essas palavras foram expressas por esse indivíduo, nessa ocasião, nesse ambiente, e de que são transmitidos por esse meio. (THOMPSON, 1995, p.2)

O “peso” que condiciona o sentido e o valor das *Formas Simbólicas*, como descrito por Thompson (1995), está condicionado a uma série de fatores, dentre os quais o autor inclui o meio de transmissão. Como definido no Capítulo 1, foi adotado para esta pesquisa o livro didático como meio de transmissão. O livro didático, é considerado na atualidade como um meio de transmissão com alta credibilidade no processo de preparação das aulas de muitos professores da rede pública de ensino. A discussão acerca do papel desempenhado pelo LD na prática docente e na vida escolar dos estudantes, foi alvo da pesquisa de Lamonato (1998), que constatou em sua investigação que a maioria dos professores de matemática utilizava os LDs como “fonte de auxílio”, principalmente “na parte conceitual, à seleção de exercícios usados como exemplos ou como exercícios durante a aula ou como tarefa de casa” (LAMONATO, 1998, p.36).

## **CAPÍTULO 2- UM PONTO DE VISTA HISTÓRICO: O NEGRO NO BRASIL**

O histórico da resistência e da luta dos negros afro-brasileiros ocorreu num cenário permeado por inúmeras transformações nos âmbitos político, social e educacional. Nesse capítulo são destacados momentos históricos relacionados com as conquistas dos negros, principalmente no que diz respeito às políticas que envolvem a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A importância da temática estudada nesse capítulo para o objeto de pesquisa, se evidencia especialmente, nas relações que podem ser identificadas entre os avanços no âmbito legislativo referente às conquistas dos negros brasileiros, os processos históricos que envolveram propiciaram tais avanços e seus impactos no cenário atual da educação para as relações étnico-raciais.

### **2.1 Quilombo: resistência territorial, social e cultural**

Para compreender os processos que permeiam história e cultura negra no âmbito educacional, propõe-se primeiramente um estudo acerca de algumas formas de resistência negra no regime escravista.

No contexto colonial, a resistência<sup>4</sup> negra deu-se de várias maneiras, dentre elas o quilombo. O significado de quilombo muitas vezes aparece associado como um refúgio para os fugitivos do regime escravista. No entanto, Munanga e Lino (2016) apresentam uma crítica ao sentido atribuído ao quilombo ao longo do tempo.

A palavra quilombo, segundo Munanga e Lino (2016) tem origem na língua banto ubundo e seu significado está relacionado a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central. A formação dos quilombos brasileiros ocorreu no mesmo período dos africanos e podem segundo Munanga e Lino (2016) ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída como forma de oposição ao regime escravocrata.

O processo de aquilombamento, segundo Munanga e Lino (2016), ocorreu por todo continente americano, no entanto com nomes distintos:

- Marroons: nas Guianas, na Jamaica e nos Estados Unidos;
- Cumbes: na Venezuela;

---

<sup>4</sup> Considera-se como resistência negra toda e qualquer ação ou organização liderada por negros em oposição a opressões e relações assimétricas de poder

- Cimarrões: em muitos países de colonização espanhola e
- Palanques: em Cuba e na Colômbia;

Dessa forma, o quilombo pode ser compreendido como uma estratégia de reação à escravidão, uma forma de resistência coletiva dos africanos e seus descendentes. Muitos quilombos foram formados no Brasil. O mais famoso dentre eles encontrava-se na Serra da Barriga, antiga capitania de Pernambuco, o quilombo dos Palmares.

Outra vertente da resistência negra durante o regime escravocrata caracterizava-se pelas muitas revoltas organizadas e lideradas pelos negros escravizados. Acerca disso, Gomes (2006) ressalta que tais levantes foram intensificados com o final da Guerra do Paraguai, pois soldados negros que participaram da Guerra e obtiveram patentes médias, passavam a financiar as revoltas e pressões para a abolição da escravidão.

Existiram outros movimentos e formas de resistência negra durante o regime escravista. Faltariam páginas para registrá-los no presente estudo, no entanto, o objetivo com essa pequena exposição, foi mostrar quão rica e vasta é a história do negro no Brasil, marcada e delineada pela resistência e perseverança.

No decorrer da análise dos LDs de matemática, foram identificados alguns recortes que discorriam acerca de Quilombos brasileiros. A inclusão das histórias e de contextos sócio-históricos relacionados com a comunidade negra brasileira nos LDs possui papel fundamental no rompimento com um legado de silêncio que permeava a temática, conforme indica a pesquisa de Oliva (2009), que até meados dos anos 1990, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana não era de fato compreendido no currículo escolar brasileiro. No entanto, tão importante quanto a inclusão de tais temáticas nos LDs, é a forma como são abordadas. No Capítulo V, são apresentadas discussões e análises acerca de como essa temática foi abordada nos LDs de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do triênio 2020-2022 da PNLD.

## **2.2 Pressupostos Legislativos: conquistas dos direitos dos negros no Brasil**

Para uma compreensão acerca das relações que envolvem o negro no Brasil propõe-se um breve estudo desde a chegada dos primeiros negros até a contemporaneidade.

Com a intensificação na constituição das Capitânicas Hereditárias, os então conhecidos como donatários da coroa Portuguesa com a perspectiva de tornarem-se grandes

latifundiários aqui no Brasil, iniciaram o que viria a ser um dos capítulos mais tristes da história brasileira. Gomes (2006) relata que inicialmente, para realizar a consolidação dessa empreita, os latifundiários recorreram à mão de obra escrava indígena, no entanto, devido a uma série de fatores, posteriormente recorreram à mão de obra escrava de pessoas originárias da África.

Iniciou-se então o tráfico negreiro de maneira maciça no Brasil. Foi nesse momento que como ressaltam Munanga e Gomes (2016), seres livres em suas terras de origem africana foram despojados de sua humanidade e trazidos para o Brasil pelos traficantes.

Leis do tráfico náutico, como a Lei Bill Aberdeen promulgada em 8 de agosto de 1845 pelo parlamento do Reino Unido, corroboraram para o encerramento do transporte de pessoas escravizadas pelas rotas do Oceano Atlântico. A Lei nº 581, promulgada em quatro de setembro de 1850 e conhecida popularmente como Lei Eusébio de Queirós, proibiu e tornou crime a entrada de pessoas escravizadas no Brasil.

Mesmo com a promulgação de Leis que restringiam, dificultavam e até mesmo criminalizavam o tráfico de cativos pelas rotas transatlânticas, internamente. O Brasil vivia uma realidade um pouco distante no aspecto legislativo quanto a abolição do período escravocrata. Em termos legislativos, o processo de abolição da escravatura no Brasil foi lento e gradativo. A primeira Lei que apontava em direção à uma possibilidade da libertação dos cativos africanos, foi a Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871, mais conhecida como a Lei do Ventre Livre.

Com a promulgação da Lei do Ventre Livre, um novo espectro de perspectivas surgia e o sonho da liberdade tornava-se mais próximo. No entanto, os entraves proporcionados pela própria Lei faziam com que o sonho da liberdade tornasse mais prolongado e distante. A Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 apresentava em sua tônica que os filhos das mulheres escravizadas nascidos a partir da data da promulgação da Lei, deveriam ser cuidados por seus senhores até a idade de oito anos. A partir dessa idade havia duas opções, ou os senhores entregavam o menor para o Estado, recebendo para tanto certa indenização, ou o menor continuaria a servi-los até a idade de 21 anos, sendo depois disso liberto.

A criação da Lei do Ventre Livre trouxe aos cativos uma conscientização com relação ao fim do regime escravocrata, criando expectativas sobre a aproximação da liberdade. No entanto, Otsuka (2015) afirma que a frustração e a combinação entre esperanças e decepções proporcionadas pelos entraves dessa Lei, causou uma reação reversa. Ao invés de acalmar os cativos das fazendas, alimentou e corroborou para uma série de insurgências, resultando em revoltas contra as autoridades, fugas individuais e coletivas e uma série de assassinatos.

Quatro anos após a criação da Lei do Ventre Livre foi criada a Lei Nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, mais conhecida como Lei dos sexagenários. Essa Lei, tratava de uma série

de assuntos envolvendo a compra e venda de pessoas escravizadas dentre outros. No entanto, ficou conhecida pelos parágrafos que discorrem sobre a liberdade das pessoas acima de sessenta anos de idade. Não discorreremos aqui acerca dos interesses obscuros que envolveram a criação da Lei nº 3.270. Antes, nosso objetivo é apresentar uma breve investigação dos pressupostos legislativos acerca da conquista dos direitos dos negros no Brasil.

Como mencionado anteriormente, a abolição da escravatura no Brasil não ocorreu de modo linear e passivo. Uma série de fatores cooperou para seu desencadeamento. Dentre os fatores que corroboraram no processo abolicionista, encontram-se a atuação dos Movimentos Abolicionistas Populares e associações lideradas pelos negros, dentre as quais encontram-se os Caifazes, o Club dos Escravos em Bragança Paulista e nomes como o do jangadeiro Francisco José do Nascimento, mais conhecido como O Dragão do Mar; Luís Gama dentre muitos outros movimentos que ocorriam por todo Brasil.

O regime escravocrata no Brasil se estendeu até meados do século XIX. Nesse período, o país passava por grandes mudanças no sistema econômico. A economia, antes marcada pelo mercantilismo, sofria modificações influenciadas pelo modelo capitalista.

Dado o início do período capitalista no Brasil, Gomes (2006) afirma que o negro assumiu novas funções que o enquadrava como um pilar do sistema econômico de exploração capitalista. Nesse novo sistema econômico ascendente, ao negro restou apenas a tarefa de acumular capital a outrem:

Seja para trabalhar nas plantações, em especial de cana e de algodão, seja para trabalhar nas minas de ouro e diamante, seja, ainda, para executar os afazeres domésticos ou para trabalhar na construção de edificações e demais obras, privadas ou públicas, ao negro, no Brasil, sobrou o serviço duro e a tarefa de propiciar a acumulação de capital para o seu senhor branco. (GOMES, 2006, p.17)

Mesmo com o novo modelo econômico, ao negro restou as posições marginalizadas, não foi oferecido ao negro a opção do ingresso no novo mundo industrializado, para tanto foi importada mão de obra estrangeira.

No entanto, nesse processo de “anulamento” da população negra no plano político e econômico, a resistência negra manteve-se firme, dentre as formas de resistência, pioneiramente destaca-se a atuação da Frente Negra Brasileira e do Movimento Negro num histórico de lutas para reconhecimento da contribuição da população negra, formação social, econômica e cultural brasileira.

No ano de 1854, o Decreto nº 1.331 oficializou a exclusão dos escravizados no âmbito educacional. O Decreto citava detalhadamente quais pessoas não poderiam frequentar a escola:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

- § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
- § 2º Os que não tiverem sido vacinados
- § 3º Os escravos. (BRASIL, 1854, n.p).

Após o ato de abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, os negros antes escravizados, não obtiveram nenhum auxílio que os amparassem no ingresso ao mundo livre. No ponto de vista do acesso à cidadania, a abolição da escravatura não foi suficiente para a promoção de alterações significativas. Mesmo com a Proclamação da República, não foram criadas políticas de inclusão e inserção dos africanos e afro-brasileiros em programas de reparação ou mesmo em relação ao acesso à Educação. Ausência de direitos a Educação, saúde e acesso à cidadania contribuíram para construção de um legado de marginalização do povo negro.

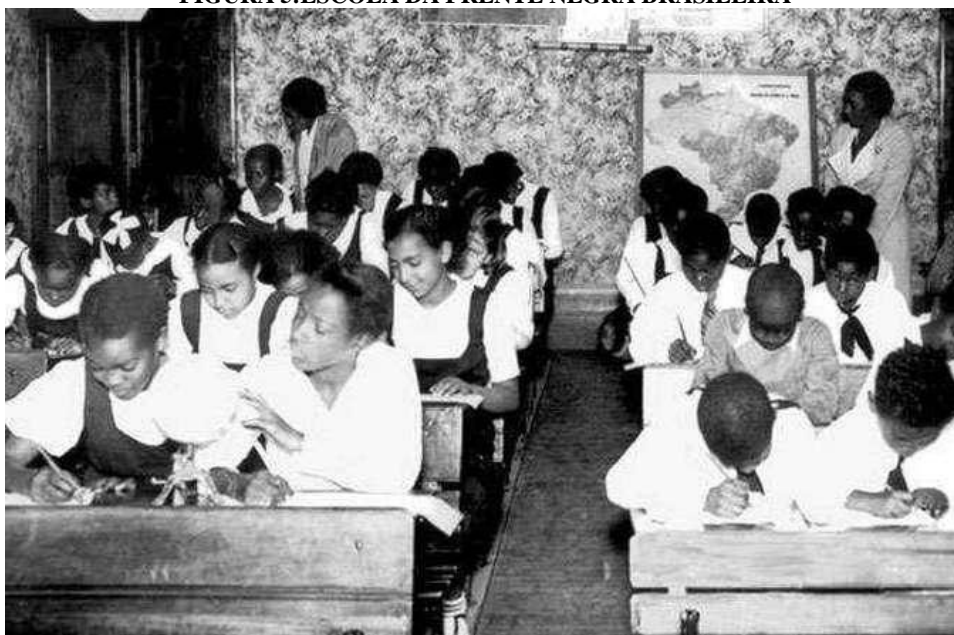
As dificuldades e opressões sofridas pelos africanos e afro-brasileiros concorreram para a formação da resistência negra; Munanga e Gomes (2016) apontam que a crença de que os africanos escravizados sofriam os maus tratos e repressão dos colonizadores de maneira passiva, trata-se de um equívoco histórico. A tal equívoco podemos associar o desconhecimento de parte da sociedade brasileira acerca dos processos de luta e organização dos africanos durante o regime escravocrata, além das revoltas e movimentos que perduraram após a abolição da escravatura.

Ao longo dos processos de perseverança e resistência negra, foram constituídas organizações nas quais as pessoas negras buscavam reconhecimento dos seus direitos. O resultado dessa resistência, que perdura até o momento atual, contribuiu para o alcance de uma série de conquistas no âmbito político, educacional e social.

No ano de 1931, a Frente Negra Brasileira foi fundada. Em detalhes sobre sua fundação, seus propósitos e estrutura, Munanga (2016, apud Barbosa, 1998) relata que a Frente Negra Brasileira possuía sua sede à Rua da Liberdade, nº 196, na cidade de São Paulo e possuía uma estrutura organizacional robusta, na qual contava com um grande conselho constituído por vinte membros. A Frente Negra Brasileira (FNB) possuía cunho educacional, social, político e militar.



**FIGURA 5: ESCOLA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA**



Fonte: (MUNANGA; GOMES, 2016, p.119).

**FIGURA 6: A FRENTE NEGRA BRASILEIRA**



Fonte: (MUNANGA; GOMES, 2016, p.119).

Dentre as conquistas da FNB, Munanga e Gomes (2016) apresentam o relato de um dos fundadores e membro, Francisco Lucrécio, no qual descreve o importante papel da FNB para acabar com a discriminação racial na então Força Pública de São Paulo, que não aceitavam negros nos seus quadros. Em depoimento, Lucrécio relata que a FNB conseguiu inscrever mais de quatrocentos negros e muitos desses fizeram carreira.

No ano de 1936, após a conquista de vários êxitos, a FNB transformou-se em partido político. Acerca das propostas da FNB como partido político, Munanga e Gomes (2016) afirmam que se fundamentavam na ideia de que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos mais diversos níveis da:

1. Ciência;
2. Arte;
3. Literatura.

Com o objetivo de consolidar uma identidade nacional, iniciou-se um processo de busca e construção da identidade brasileira cujo objetivo ideal e pretendido era a miscigenação. Nesse processo de busca por uma identidade nacional, Gomes (2006) aponta que os negros tiveram usurpados vários elementos de sua tradição enquanto grupo que, aos poucos, se dissolveram e foram transformados em elementos nacionais mais generalizados. Tal processo colaborou para o estabelecimento de duas situações conforme discorre Gomes (2006):

1. Impediu a formação de um grupo unificado e coeso de negros que juntos poderiam pleitear um lugar na sociedade e
2. Ao generalizar os elementos desse grupo, tornando-os elementos próprios da mestiçagem, corroborou para que os negros paulatinamente perdessem sua identidade enquanto grupo e, conseqüentemente, sua identidade individual ao mesmo tempo que assimilavam a cultura europeia.

## **2.2 A Educação das relações étnico-raciais**

Passados cerca de dezoito anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares educacionais, o sistema de ensino brasileiro continua envolto nos desafios e dificuldades que acompanham sua implementação e efetivação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) são o instrumento legal que orientam o cumprimento da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira.<sup>5</sup>

Segundo Oliva (2009), até meados dos anos 1990, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana não era de fato compreendido no currículo escolar brasileiro, uma vez que a retratação do continente africano era realizada de maneira secundária, associada ao período marítimo dos séculos XV e XVI. Esse período foi marcado por grande turbulência devido aos processos históricos legados do imperialismo e manchado pelo tráfico de escravizados

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://etnicoracial.mec.gov.br/noticias/106-resolucao-cne-cp-n-01-de-2004-9-anos>>  
Acesso em 11 de jan. de 2022

africanos. Porém, esse quadro sofreu grandes modificações a partir de 1996, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) entrava em vigor, juntamente com os PCN. No entanto, os PCNs apontavam a possibilidade, porém não a obrigatoriedade do estudo da temática história e cultura afro-brasileira.

As primeiras mudanças percebidas acerca de HCAA foram identificadas pioneiramente nos livros de história, pois, segundo Oliva (2009), a partir do ano de 1999, os livros didáticos de história utilizados nas séries do ensino fundamental traziam pelo menos um capítulo sobre a história africana vinculada ao período do século XII ao XVIII, o que já pode ser contabilizado como um grande avanço, posto que antes disso, segundo o autor, não foi encontrada nenhuma coleção de livros didáticos com essa característica.

O Movimento Negro Unificado exerceu papel fundamental na área da Educação, com produções científicas que rebatiam as temáticas que inferiorizavam e negligenciavam os negros como participantes ativos na construção da história brasileira, assim, “os negros intelectuais começaram a intervir na produção do conhecimento sobre a população negra brasileira e passaram a ser agentes que se reconhecem como sujeitos na e da produção do conhecimento sobre relações raciais no Brasil” (SANTOS, 2011, p.8) . E foi nesse contexto que a Lei 10.639/03 foi criada.

Apenas no ano de 2003 que esses estudos foram de fato assegurados legalmente, pois nesse momento entrava em vigor a Lei nº 10639/03, que tornava obrigatório o ensino da HCAA em todas as escolas do Brasil:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1ª- O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

15 Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” (BRASIL, 2003)

No ano de 2004, houve mais um avanço significativo na direção das conquistas dos negros, pois foram formuladas as DCNERER. No documento do Plano Nacional de Implementação das DCNERER, constam alguns objetivos específicos do Plano Nacional. Dentre eles, foram encontrados alguns que possuem certa relevância para o presente trabalho, destacando- se os seguintes:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das DCNERER, conjunto formado pelo

texto da Lei nº 10639/03, Resolução CNE/CP01/2004 e Parecer CNE/CP03/2004;

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir, com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação da Lei nº 10639/03.

A criação da Lei nº 10.639/03 tornou-se um marco importante na Educação para relações étnico-raciais e, para a população negra, um avanço significativo na direção da conquista de direitos legais para a representação de sua história e cultura. A Lei nº 10.639/03 é o resultado de lutas e reivindicações do Movimento Negro, da FNB e de parcela da população negra brasileira, a qual desde sua chegada ao Brasil, como recorda Munanga e Gomes (2016), enfrenta a exploração, a repressão, a discriminação racial, a desigualdade social e a estereotipia.

No entanto, a criação da Lei nº 10.639/03 não garante sua efetiva implementação, uma vez que existem outros fatores preponderantes que podem dificultar a difusão do ensino de temáticas relacionadas à HCAA no contexto escolar.

O professor e pesquisador, Leonardo Lacerda Campos, em sua defesa de mestrado no ano de 2018, desenvolveu uma pesquisa acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 em algumas cidades e dentre elas encontra-se o município de São Carlos, interior de São Paulo. Tal pesquisa apontou que as cidades nas quais os cursos universitários possuíam em sua grade curricular alguma disciplina voltada para o ensino de temáticas relacionadas à HCAA, todos os professores das redes públicas entrevistados nessas cidades, possuíam algum tipo de informação acerca da Lei nº 10.639/03.

Em pesquisa, Campos (2018) relata que a intensificação dos avanços da implementação efetiva da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Carlos deve-se aos trabalhos do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) que, constantemente oferece cursos de capacitação aos professores da Rede:

Diante da existência dessa parceria entre a Rede Municipal de Ensino e a UFSCar, a implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de São Carlos esteve acompanhada inicialmente de investimentos na formação docente, na elaboração de matérias que suportam o trabalho, bem como a formação da equipe pedagógica para contribuir com apoio necessário para o estabelecimento dos conteúdos voltados para a História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas da rede. (CAMPOS, 2018, p.160-161)

De modo geral, de acordo com a pesquisa de Campos (2018), menos de 10% das unidades escolares desenvolvem trabalhos ou projetos relevantes referentes à Lei nº 10.639/03 e as DCNERER. Apesar do crescente número de pesquisas apontando para a importância da educação das relações étnico-raciais, enquanto processos educativos que orientam as relações entre diferentes grupos construídos socialmente, em termos práticos, o percentual de escolas que não desenvolvem trabalhos ou projetos relevantes nessa direção continua massivamente maior. A pesquisa de Campos (2018), indica que as Universidades possuem papel fundamental no processo da difusão efetiva das temáticas apresentadas pelas DCNERER, uma vez que conforme visto anteriormente, as cidades cujas universidades apresentavam maior integração do ensino de temáticas relacionados à HCAA em suas grades curriculares implicaram diretamente numa maior difusão e conscientização desses temas para os professores das redes de ensino básico.

Um dos objetivos neste capítulo com a explanação da Lei nº 10.639/03 é indicar a importância de transferir o debate sobre o reconhecimento da HCAA para a esfera política, desconstruindo a ideia do reconhecimento baseada no mérito.

A aprovação da lei 10.639/03 representou o reconhecimento por parte do Estado brasileiro de uma lacuna de estudos sobre HCAA nos currículos escolares.

### **CAPÍTULO 3- PRECONCEITO E RACISMO CONTRA O NEGRO NO BRASIL: RESPONSABILIDADE PESSOAL OU INTERVENÇÃO SISTÊMICA?**

Esse capítulo está dividido em dois momentos. No primeiro momento, são apresentadas perspectivas teóricas sobre preconceito e racismo. A partir do levantamento bibliográfico realizado por Rosemberg, Bazilli e Silva (2004) sobre as relações étnico-raciais envolvendo o negro nos LDs entre 1950 e 2001, ou seja, antes da criação da Lei 10.639/03, propõe-se um olhar para a pesquisa de Andrade e Coutinho (2020) cujo foco de pesquisa consiste na análise de pesquisas acadêmicas sobre as relações étnico-raciais envolvendo os negros em LDs no período entre 2003 e 2020, isto é após a criação da Lei 10.639/03. O objetivo com esse confronto bibliográfico é identificar mudanças e permanências sobre a representação dos negros antes e depois da Lei 10.639/03 nos LDs observadas a partir das pesquisas acadêmicas.

No segundo momento, são apresentadas as potencialidades dos conceitos da teoria social crítica de Thompson (1995) para identificação das formas de racismo relacionadas à ideologia.

### **3.1 Concepções sobre preconceito e racismo**

Os debates e estudos acerca do racismo contra o negro no Brasil e ao redor do globo, estão elencados a diferentes vertentes teóricas, com diferentes enfoques que por vezes convergem para um mesmo campo de significados.

Campos (2017) apresenta a concepção de racismo em três dimensões: dimensão estrutural ou institucional, dimensão ideológica e dimensão prática. Acerca da dimensão estrutural ou institucional, Campos (2017) afirma que as teorias que focam nas estruturas, sistemas e instituições enxergam tais mecanismos não apenas como incentivadores potenciais de conflitos entre grupos raciais, mas como os produtores do racismo em si. Essa perspectiva não refuta a existência das dimensões ideológicas e práticas do racismo, apenas as coloca em segundo plano.

A dimensão ideológica do racismo, segundo Campos (2017), começou a circular no mundo acadêmico em torno dos anos de 1940, donde o trabalho de Ruth Benedict destaca-se como pioneiro, apresentando o significado de racismo como “o dogma no qual um grupo étnico está condenado pela natureza à inferioridade congênita e outro está destinado a superioridade congênita” (BENEDICT, 1945, p. 87). Essa dimensão do racismo pode ser observada na mobilização de um sistema de crenças e ideias que cooperam para preservar relações desiguais entre grupos raciais. A precedência ideológica do racismo evidencia o papel das crenças na produção ou reprodução da discriminação racial para o estabelecimento de relações assimétricas entre grupos raciais, no entanto, conforme pontua Campos (2017), por mais completo que um estudo de ideologias racistas seja, não é capaz de expressar os mecanismos interacionais que constituem a discriminação em si. Para tanto, Campos (2017) propõe que o conceito de racismo seja observado por uma perspectiva que considere as práticas racistas.

A despeito da dimensão prática do racismo, Campos (2017) ressalta que essa se distingue por possuir um enquadramento no campo das ações, atitudes e práticas. Nessa perspectiva, o racismo não está elencado a crenças ou desvantagens estruturais, mas sim a atitudinal. Por exemplo: comportamentos discriminatórios que são justificados apelando para características fenotípicas de um grupo.

O estudo apresentado por Campos (2017) propõe um olhar tridimensional para o racismo, onde cada dimensão, quer ideológica, prática ou estrutural, pode ser observada como parte de um conjunto único no qual suas divergências provêm de um mesmo fenômeno:

A concepção tridimensional do racismo é importante também para a luta antirracista. Mudanças estruturais em um contexto racista podem ter impactos nas práticas ou ideologias que as justificam e engendram, mas o sentido dessas mudanças tem de ser conjecturado ou investigado empiricamente. (CAMPOS, 2017, p. 16)

Na perspectiva de Guimarães (2005), o racismo está atrelado a um processo de naturalização da vida social no qual as diferenças pessoais, sociais e culturais podem ser explicadas como inatas e por isso o racismo nesse prisma pode ser assimilado por muitos como inofensivo. A naturalização dessas diferenças empregadas ao racismo, fixa um conjunto de características sobre determinado grupo a fim de representá-los a partir de uma identidade única e inata, no qual as características culturais e físicas adquirem uma conotação social negativa. Essa atitude é marcada pela comparação, na qual o grupo julgador é tomado como ponto de referência unicamente positiva. (JONES, 1973; GUIMARÃES, 2005)

Jones (1973) apresenta três vertentes do racismo: o institucional, o individual, e o cultural. O racismo institucional em Jones (1993), possui a mesma conotação do conceito definido por Campos (2017), ou seja, a compreensão de sistemas e instituições como produtoras do racismo em si, nessa perspectiva o racismo pode ser definido como “as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais na sociedade” (JONES, 1973, p.117). Esse tipo de racismo pode ser manifesto ou oculto, intencional ou não e tem por principal característica, o envolvimento de vários setores da sociedade como o econômico, educacional e judicial.

O racismo individual em Jones (1973) possui a especificidade de tratar das relações entre pessoas brancas e pessoas negras. Esse tipo de racismo é caracterizado pela busca de explicações pautadas em traços físicos, comportamentos sociais, qualidades morais e intelectuais para firmar uma condição de inferioridade do indivíduo negro frente ao indivíduo branco:

Existem muitas variedades de racistas individuais, mas todos têm, em comum, uma crença na inferioridade dos negros (física, moral, intelectual, cultural etc.); apresentam também o uso irredutível de normas brancas, com a suposição não-discutida de sua qualidade superior. Embora o indivíduo não crie normas brancas, a verdade é que as interioriza, apoia e emprega. Por isso, identificar as pessoas como racistas equivale a verificar até que ponto estão dispostas a atribuir inferioridades a características raciais de pessoas negras, a partir de normas brancas. (JONES, 1973, P.106).

A terceira vertente do racismo definida por Jones (1973) configura-se na mais complexa, pois firma-se na concepção das duas anteriores. O racismo cultural é caracterizado por estar presente na maioria das instituições e na consciência dos indivíduos, atuando historicamente nas sociedades pelas diferenciações e atuando na perpetuação da representação distorcida das crenças, valores e cultura de um grupo a outro. O racismo cultural pode ser observado como um limitante que determina “inserções e reações adversas de pessoas nas várias instituições, sem considerar, portanto, suas reais possibilidades, como também sua permanência nos espaços sociais” (JONES, 1973, p.21). As manifestações do racismo definidas por Jones (1973) ocorrem via:

- Cultura;
- Instituição e
- Indivíduo.

Cada uma dessas modalidades, inter-relacionam-se em vários níveis, donde uma garante a sustentabilidade da outra. O tripé: racismo cultural, racismo institucional e racismo individual é necessário para fortalecer a efetivação das relações assimétricas na sociedade visando a manutenção racista. (JONES, 1973).

Dessa forma, tanto Jones (1973) quanto Campos (2017) compreendem que observar racismo e suas manifestações por um único prisma, diminuiria a percepção da complexidade das relações e situações, práticas, ideológicas, culturais ou sistêmicas que os envolvem.

A definição de racismo comumente pode ser atrelada ao tema preconceito, no entanto, suas distinções devem ser consideradas, pois se por um lado o racismo destina-se a um único alvo, grupos étnicos, por outro lado, as concepções de preconceito podem ser destinadas a vários objetos. Conforme indica Crochík (2006), a dinâmica do preconceito ocorre na relação sujeito-objeto, quando o sujeito se fecha para conhecer o objeto e permanece preso unicamente aos seus conhecimentos prévios, ou quando se abre em demasia sem antes ponderar suas opiniões. Nessa perspectiva, o preconceito pode ser compreendido como quando a relação sujeito-objeto não implica mais em um processo contínuo de troca mútua.

Existem várias perspectivas teóricas dedicadas ao estudo das formas de preconceito. Em um levantamento bibliográfico sobre as concepções de preconceito, Souza (2008) apresenta um estudo no qual vincula estudiosos da psicologia social às seguintes perspectivas:

- I. Preconceito na perspectiva da Cognição Social e
- II. Preconceito na perspectiva do Interacionalismo Simbólico.



**TABELA 2: PRECONCEITO A PARTIR DA COGNIÇÃO SOCIAL E DO INTERACIONALISMO SIMBÓLICO**

<b>Perspectivas</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Algumas características</b>
Cognição Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allport</li> </ul>	<p>O preconceito pode apresentar múltiplas causalidades.</p> <p>Os falsos julgamentos promovidos pelo preconceito podem ser atribuídos à aceleração da rotina cotidiana. Nessa perspectiva a ideia de preconceito está intimamente ligada ao poder.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tajfel</li> </ul>	<p>A partir do conceito de identidade social e do conhecimento das diferenciações entre “nós e eles”, o indivíduo se reconhecerá como pertencente a um grupo. Essa categorização poderá influenciar tanto na inclusão quanto na exclusão das pessoas nos grupos sociais.</p>
Interacionista Simbólica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Goffman</li> </ul>	<p>Nas distinções entre o <b>real</b> (o que o indivíduo é) e o <b>virtual</b> (o que achamos que ele é), ocorrem os julgamentos (estigma). Aquele que sofre os julgamentos (estigmatizado), tenta aproximar-se dos julgadores a fim de adaptar-se e não ser diferente daquele que lhe imputa valores.</p>

Fonte: Da autora (2022), a partir de Allport (1971), Tajfel (1981) e Goffman (1975)

A observação do preconceito pelas perspectivas da cognição social e do internacionalismo simbólico, proposta por Souza (2008), proporciona um arcabouço teórico que possibilita a compreensão de como o preconceito permeia as relações pessoais do dia a dia.

Os teóricos apresentados no estudo de Souza (2008), a saber, Allport (1971), Tajfel (1981) e Goffman (1975) apresentam em suas teorias, situações que exemplificam como características relacionadas à falsos julgamentos, a categorização, diferenciação entre grupos e o estigma podem estar ligadas às rotinas cotidianas sociais sem que as percebamos.

### 3.2 Relações étnico-raciais nos LDs:

Os livros didáticos podem ser enxergados como documentos que refletem as tradições culturais e sociais dos grupos que participaram de sua produção (LE GOFF, 1990). Pensando por essa perspectiva, o LD, o pode ser observado como um produtor de conhecimentos, métodos e visão de mundo que não necessariamente represente um retrato exato da sociedade em que foi produzido. Antes o critério de escolha dos conhecimentos a serem oficializados nos LDs ocorrem através das propostas de currículo dos editais de escolha do PNLD. Assim, os discursos étnico-raciais presentes nas coleções didáticas refletem a perspectiva grupo de autores que participaram de sua produção aprovadas pelo crivo do PNLD.

Como mencionado anteriormente, os LDs não necessariamente reproduzem a visão de mundo da sociedade contemporânea, no entanto, desempenham fundamental papel na consolidação e disseminação de memórias históricas (BASSI, 2012). Tendo em vista essas questões, pergunta-se: que papéis desempenham os LDs na propagação dos discursos referentes às relações étnico-raciais?

Um levantamento da bibliografia de trabalhos cujos temas estivessem direcionados para o estudo das relações étnico-raciais em LDs da rede pública de ensino, indicou duas pesquisas que representam dois períodos distintos: Rosemberg, Bazilli e Andrade e Coutinho (2020), caracterizando pesquisas acadêmicas antes da promulgação da Lei 10.639/03 e das DCNERER, e Silva (2011), caracterizando as pesquisas acadêmicas pós Lei 10.639/03 e pós DCNERER.

Ambas as pesquisas apresentam um levantamento bibliográfico acerca das relações étnico-raciais nos LDs e partindo dos resultados encontrados pelos pesquisadores, propõe-se uma análise das características detectadas nessas duas pesquisas.

A temática livros didáticos e relações raciais esteve presente nas pesquisas acadêmicas brasileiras desde os anos 1950, conforme indicam Rosemberg, Bazilli e Silva (2004). Os autores apresentam um levantamento bibliográfico com produções sobre expressões do racismo em LDs brasileiros a partir do período compreendido entre 1950 e 2001. Os autores perceberam ao longo que ao longo do tempo duas áreas se destacaram no estudo das relações raciais nos LDs, a Língua Portuguesa e a História. Dentre os resultados referentes a esse levantamento bibliográfico, os autores destacam que as produções acadêmicas analisadas apontaram para a expressão das seguintes representações do negro nos LDs entre os anos de 1950 e 2001:

**TABELA 3: ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS RACIAIS CONTRA OS NEGROS EM LDS DE 1950-2001**

<b>Período</b>	<b>Características detectadas</b>
Entre 1950-1957	Grande ênfase na representação do negro ligada à escravidão; omissão sobre as resistências negras; objetificação do negro e representação do negro em posições subalternas; justificativas da escravidão como uma necessidade econômica; negros em situações sociais inferiores.
Entre 1987-1996:	As ilustrações das capas dos LDs possuíam majoritariamente um protagonismo de pessoas brancas; representação de negros com traços fenotípicos estereotipados.
Entre 1997-2001	Poucas representações de famílias compostas por pessoas negras; aumento na diversificação de papéis e funções profissionais dos negros e representações de negros com poder aquisitivo; utilização de nome próprio para retratar criança negra em exemplos; população negra representada e confinada em determinadas temáticas que reafirmam um lugar social limitado.

Fonte: Da autora (2022), a partir de Rosemberg, Bazilli E Silva, (2004, p. 134-135)

As produções acadêmicas analisadas por Rosemberg, Bazilli e Silva (2004) antecederam a promulgação tanto da Lei 10.639/03 quanto da criação das DCNERER, que definem os princípios que devem guiar o objetivo da educação das relações étnico-raciais ao estabelecer os resultados que se espera que a lei 10.639/03 provoque.

A pesquisa de Andrade e Coutinho (2020) propõe uma revisão bibliográfica de dissertações e teses cujo foco de pesquisa consistia em analisar os discursos raciais relacionados ao negro, presentes nos LDs no período compreendido entre 2003 e 2020, a fim de detectar possíveis influências da Lei 10.639/03 e das DCNERER nos LDs da rede pública de Ensino.

O levantamento bibliográfico de Andrade e Coutinho (2020) consistiu na análise de 22 trabalhos acadêmicos, dentre as quais estão 20 dissertações e 2 teses. O quadro a seguir, apresenta a síntese dos resultados encontrados na pesquisa de Andrade e Coutinho (2020):

**TABELA 4: ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS RACIAIS CONTRA OS NEGROS EM LDS DE 2003-2020**

<b>Período</b>	<b>Características detectadas</b>
Entre 2003 e 2020	Supressão das contribuições dos negros diante de cenários históricos importantes; a desvinculação ou inexistência dos conteúdos com a formação de

	<p>identidades e os contextos sócio-históricos dos alunos; a veiculação de visão negativa e inferiorizada do negro; a população negra apresentada em situação subalternizada ou vitimizada; invisibilidade do negro no LD; as imagens de negros não apareceram caricaturadas; maior número de uso das imagens colocadas nos livros didáticos com maior qualidade e diversificação</p>
--	---

Fonte: Da autora (2022), inspirado em (ANDRADE, COUTINHO, 2020, p.1-20)

Mesmo depois da promulgação da Lei 10.639/03 e das DCNERER, manifestações racistas relacionadas com a representação subalternizada, inferiorizada ou omitida do negro permaneceram nos LDs, conforme pode ser observado comparando as tabelas 2 e 3. (ANDRADE, COUTINHO, 2020; Rosemberg, Bazilli e Silva, 2004).

A proposta da Lei 10.639/03 e das DCNERER não é suplantam a história e cultura das demais etnias em detrimento da HCAA, mas de posicioná-la “ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p.20). Acerca dos discursos raciais presentes nos LDs, as DCNERER propõem uma mudança curricular eximida de distorções ou perspectivas etnocêntricas:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004b, p. 20)

No Capítulo V da presente pesquisa, são apresentadas análises referentes as coleções didáticas de matemática dos anos finais do ano de 2020 aprovados e distribuídos pelo PNLD. As análises foram desenvolvidas com o objetivo de observar como as relações étnico-raciais envolvendo os negros nos LDs de matemática estão contempladas e quais estratégias de construções simbólicas podem ser identificadas a partir da teoria social crítica de Thompson (1995). Dizendo de outro modo, a fim de compreender mudanças e permanências nos discursos raciais nos LDs de matemática no período compreendido entre 2020 e 2022, procurou-se por intermédio dos modos de operação da ideologia de Thompson (1995) observar como tais estratégias podem ser identificadas nos textos, imagens e construtos veiculados nos LDs analisados.

### 3.3 Relações assimétricas: um olhar sobre o racismo pelo prisma ideológico de Thompson

No primeiro capítulo dessa pesquisa foram apresentadas algumas concepções teóricas acerca da ideologia de John B. Thompson. A partir dessas concepções, destaca-se aqui as estratégias típicas de construção simbólica, assim, o objetivo nessa sessão é observar as estratégias da construção simbólica de Thompson (1995) como formas identificáveis da propagação, perpetuação e naturalização de discursos, práticas e insinuações racistas.

Além das estratégias típicas de construções simbólicas propostas por Thompson (1995), acrescenta-se nesse estudo a estratégia denominada por Silva (2012) como *Silêncio*. A estratégia do *Silêncio* seria acrescentada ao *modus operandi* da *Dissimulação* de Thompson (1995), no qual sua definição estaria atrelada uma estratégia que “sistematicamente opera para ocultar processo social de desigualdade racial” (SILVA, 2012, p. 114).

Nessa concepção o Silêncio possui quatro dimensões, na propagação, naturalização e perpetuação do racismo contra o indivíduo negro:

- Invizibilidade e sub-representação;
- O silêncio sobre particularidades culturais do negro brasileiro;
- O silêncio como estratégia para ocultar desigualdades e
- O silêncio sobre a branquitude que atua para estabelecer o branco como norma de humanidade.

Silva (2012) ressalta a inseparável relação entre o silenciamento frente ao racismo e a manutenção do mito da democracia racial<sup>6</sup>. Nessa perspectiva, é possível observar que “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2006, p. 98). Uma vez que os preceitos ideológicos são vistos como mobilizadores que servem “para estabelecer e sustentar

---

<sup>6</sup> O conceito de “mito da democracia racial” propaga a ideia de que que o período escravocrata brasileiro não ocorreu dura e cruel conforme a história relata, antes, dissemina uma perspectiva da harmônica convivência entre escravizadores (conhecidos como “os senhores”) e negros que foram escravizados, trazendo a noção da possibilidade de uma igualdade racial, tendo também em vista o processo de diluição cultural e miscigenação no Brasil, ou seja, é visto como “um modo diferente de colonizar que significou miscigenar-se, igualar-se, integrar os culturalmente inferiores, absorver sua cultura, dar-lhes chances reais de mobilidade social no mundo branco.” (GUIMARÃES, 2008, p. 74).

relações de dominação [...]” (THOMPSON, 2002, p. 78), suas estratégias podem ser identificadas, interpretadas e refutadas por meio da análise das *Formas Simbólicas*.

Thompson (1995) parte do pressuposto de que a ideologia pode propiciar aos pesquisadores possibilidades de averiguar “de uma maneira apropriada somente prestando atenção cuidadosamente à interação entre sentido e poder nas circunstâncias concretas da vida social” (THOMPSON, 2002, p. 80). É a partir desse arcabouço teórico que no Capítulo 5 são realizadas análises das *Formas Simbólicas* dos LDs de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental envolvendo temáticas da HCAA.

As análises partem da identificação das estratégias típicas da construção simbólica de Thompson (1995) incluídas no *Modus Operandi* da: *Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação*. A partir da identificação dessas estratégias, são apresentadas hipóteses acerca de como elas cooperam para construção simbólica da propagação de discursos que evidenciam relações assimétricas de poder envolvendo o negro e na disseminação de *Formas Simbólicas* que o retratam de maneira estereotipada ou sub-representada.

## SEÇÃO 2: O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

### **CAPÍTULO 4- O PNLD E O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

#### **4.1 O livro didático como objeto de estudo**

A concepção teórica acerca dos LDs adotada para essa pesquisa vai de encontro a proposta de Macedo (2004), que compreende os LDs como o resultado de um emaranhado de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, os LDs não são compreendidos como meros portadores de conhecimentos escolares, antes, como artefatos culturais que produzem saberes (FREITAS, 2009).

No ano de 2020, mesmo em meio a pandemia do Covid 19, a distribuição dos LDs foi efetuada e, como consta no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 123.342 escolas receberam um total de 172.571.931 exemplares. No que diz respeito às interações econômicas envolvendo os LDs, encontra-se um grande mercado de editoras, com estruturas colossais e produções milionárias. Para a aquisição dos livros do ano de 2020, o Governo investiu um montante de R\$ 1.390.201.035,55<sup>7</sup>. Esse investimento é anualmente realizado na expectativa de que os estudantes brasileiros tenham livros didáticos de qualidade e excelência. Algumas das editoras selecionadas disponibilizaram versões digitais de seus materiais em suas plataformas. O montante de exemplares didáticos adquiridos pelo Governo no ano de 2020, acentua a dimensão do mercado editorial na produção de LDs para a rede pública de ensino.

Sem desmerecer ou ignorar os debates e discussões proporcionados pelas conflituosas interferências econômicas, sociais e políticas envolvidas no mercado editorial, a proposta dessa pesquisa concentra-se em analisar o LD a partir de seu aspecto cultural, pois “[...] não apenas indicam como se configuram saberes escolares nos livros didáticos, mas como neles se forjam modos de enxergar o mundo e os sujeitos que nele vivem.” (Wortmann, Costa e Silveira, 2015, p.36),

Dessa forma, o foco da presente pesquisa não consiste em apresentar uma análise polarizada entre conhecimentos corretos e conhecimentos errados, antes propõe-se a analisar como essas temáticas estão contempladas nessas coleções e a partir dos pressupostos da metodologia da interpretação de Thompson (1995), apresentar um estudo acerca das estratégias de construção simbólica utilizadas para sustentar relações de poder assimétricas no que diz respeito as menções à HCAA e às *Formas Simbólicas* associadas aos negros nessas coleções.

Em meio ao cenário da pandemia do COVID-19 durante o ano de 2020, o fato da maioria das editoras responsáveis pelas coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD, disponibilizá-los em suas plataformas digitais no formato de E-book ou PDF, facilitou e possibilitou a realização da presente pesquisa.

O PNLD regulamenta o processo de escolha dos livros didáticos destinados às escolas públicas através de uma série de exigências e normas. Seus editais funcionam como um parâmetro, pois padronizam quais critérios as editoras devem seguir para que seus respectivos livros e coleções sejam selecionados. Essa padronização do programa é feita com base em orientações que vão desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e

---

<sup>7</sup> Disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> > Acesso em 20 de setembro de 2020

Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, até a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, que contemplam respectivamente da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e da Afro-Brasileira e Indígena.

Dessa maneira, as coleções de livros didáticos tendem a seguir as exigências do PNLD, pois seguir ou não tais recomendações pode resultar na aprovação ou reprovação no Programa.

O livro didático desempenha importante papel no percurso do trabalho pedagógico e é largamente utilizado pelo educador na organização do trabalho docente. No entanto, os LDs podem configurar-se como um instrumento político guiado por ideologias de um grupo que determina qual conhecimento que deve ou não ser contemplado no processo de ensino conforme explica Branco (2005):

Entretanto, esse material pedagógico traz seu conteúdo pré-estabelecido, sob a influência dos grupos editoriais e atendendo às seleções e recomendações de acordo com as determinações das autoridades educacionais governamentais, ou seja, do Ministério de Educação e Cultura/MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático/PNLD, que gerencia a composição dos livros a serem utilizados nos vários componentes curriculares das diversas séries da educação básica e ensino médio em nosso país. (BRANCO, 2005, p.24)

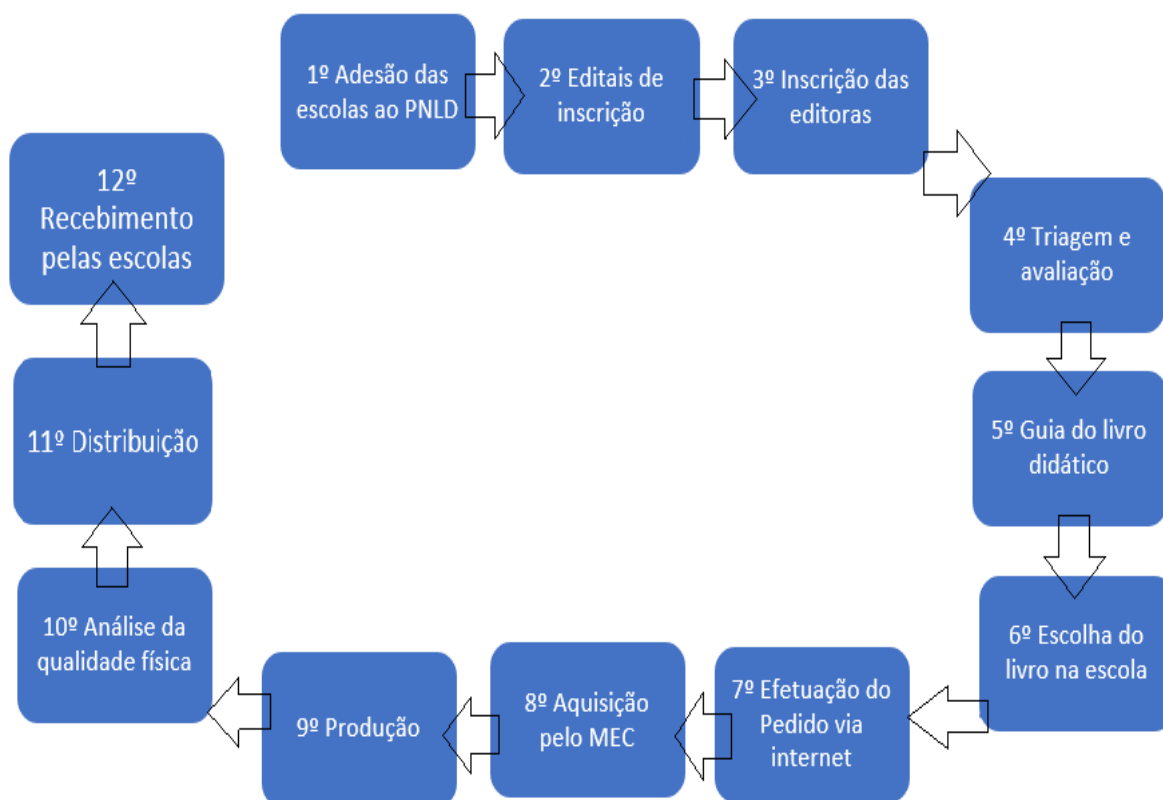
Antes desse material chegar aos alunos, é submetido a uma série de etapas de seleções e critérios previamente estabelecidos pelos editais do PNLD. São muitos os processos que envolvem a produção e distribuição dos LDs para as escolas públicas brasileiras, no entanto, ao pensar em questões mais subjetivas acerca desse material, como suas funções e objetivos, muitos questionamentos podem surgir.

Bittencourt (2004), ao discutir sobre as funcionalidades do livro didático na educação brasileira, apresenta a ideia de que as complexidades que envolvem as características funcionais do livro didático são circunstanciais e condicionadas às diferentes situações escolares a qual é empregado e ao lugar e momento em que é produzido. Dessa maneira o livro pode caracterizar-se como um suporte de conhecimentos escolares, como um suporte de métodos pedagógicos, como um veículo de sistema de valores ou como mercadoria. Ao observar a política nacional do livro didático no que diz respeito aos documentos oficiais, surgiu o seguinte questionamento: quais são os discursos raciais veiculados pelos editais do PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental e pelos Guias do Livro Didático?

As etapas do funcionamento do PNLD desde a adesão das escolas ao programa até o recebimento dos livros didáticos podem ser compreendidas na síntese descrita abaixo:



**FIGURA 7: ETAPAS DE FUNCIONAMENTO DO PNLD**



Fonte: Da autora

O processo pelo qual o LD passa antes de chegar às mãos dos alunos da rede pública de ensino ocorre por meio de doze etapas do PNLD, conforme ilustrado na imagem acima. Na primeira etapa, as escolas devem manifestar formalmente o interesse em receber as coleções de LDs. Essa adesão formal as obriga a cumprir prazos, normas, deveres e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A segunda e a terceira etapa consiste na apresentação das regras para a produção dos LDs e na inscrição das editoras que concorrerão pelo processo de avaliação, triagem e seleção que ocorre na quarta etapa. A quarta etapa serve para constatar o enquadramento das obras inscritas nas exigências técnicas e físicas do edital. Esses pormenores técnicos referentes aos LDs, têm como objetivo uma homogeneização das coleções. As formas de encadernação são definidas em função do número de páginas, bem como a gramatura de cada folha. Tais especificações são verificadas por intermédio inspeções criteriosas, que operam para que os livros aprovados atendam o padrão de qualidade física estipulado no previamente no edital do PNLD.

A triagem descrita na quarta etapa é realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), da Universidade de São Paulo (USP). Os LDs são enviados à Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC. A SEB escolhe os especialistas que vão analisar as obras, os quais elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia LDs. Esse Guia possui grande importância no processo de escolha dos LDs pelos professores, pois apresentam as características das coleções e a opinião desses especialistas acerca de como as temáticas estão articuladas em cada área do conhecimento.

Na quinta etapa, o Fundo Nacional da Educação (FNDE) disponibiliza o Guia dos LDs nas plataformas digitais, para que os professores possam analisar e escolher as coleções desejadas. Na sexta etapa, os professores recebem uma senha exclusiva do FNDE para escolherem os LDs por meio de um aplicativo específico.

Nas etapas sete e oito, já com os pedidos e escolhas das coleções pelos professores, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. Nesse processo não há licitação, pois quem faz a escolha não é o governo, e sim os professores.

A nona etapa consiste no processo de produção dos LDs pelas editoras selecionadas, o FNDE faz a encomenda da quantidade de exemplares necessários, com base nas escolhas feitas ao redor do país. Nesse processo, um contrato é assinado e a produção dos LDs é iniciada com a supervisão dos técnicos do FNDE.

Na décima etapa, o IPT da USP acompanha a produção, coleta amostras dos LDs e faz a análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e normas ISSO. É nesse processo que a qualidade física de cada material é avaliada e analisada. Caso as amostras estejam de acordo com os padrões estabelecidos pela IPT, com as especificações da ABNT e com as normas da International Organization for Standardization (ISO), dá-se início ao processo de distribuição.

A décima primeira etapa consiste na distribuição dos livros, que é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Os Correios retiram os LDs em cada editora selecionada e os remetem para as escolas; as Secretarias de Educação de todo país e o FNDE fazem o acompanhamento desse processo de envio.

Na décima segunda etapa a conclusão de todo processo que envolve o PNLD com a chegada dos LDs até escolas. Todo material didático tem previsão de chegada entre o mês de outubro do ano anterior e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as coleções são entregues na prefeitura, que os encaminha para as escolas. Essas são as doze etapas que compõem o PNLD desde sua adesão ao recebimento das coleções de LDs.

A partir primeira etapa, citada anteriormente, observa-se que as coleções de LDs das editoras participantes precisam estar de acordo com os critérios de avaliação da PNLD. Acerca desses critérios foram verificados nesta pesquisa aqueles que estavam relacionados com HCAA.

Dentre os critérios de avaliação presentes no edital do PNLD, foram encontrados os seguintes recortes referentes ao ensino da HCAA nessas obras didáticas:

**FIGURA 8: RECORTE PNLD RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**2.1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação**

Serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos seguintes documentos legais:

- u. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004)

**2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano**

A obra deve:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo
- e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;
- f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;

Fonte: (BRASIL, 2020, p. 10 e 11)

Os recortes apresentados na imagem acima, foram retirados do edital do PNLD e fornece informações relevantes para a presente investigação. No tópico *c* do item 2.1.2 do edital, há um critério que pode ser atribuído às ilustrações dos livros didáticos. Esse tópico regulamenta que a imagem do negro deve ser promovida positivamente considerando:

1. Participação do negro em diferentes trabalhos;
2. Participação do negro em diferentes profissões;
3. Participação do negro em espaços de poder.

As obras didáticas devem estar livres de estereótipos ou preconceitos, como está descrito no tópico *a* do item 2.1.2, além de proporcionar uma promoção positiva referente à história e cultura afro-brasileira, requerimento que pode ser encontrado no tópico *e* do mesmo item.

## FIGURA 9: PNLD RECORTES

### 2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

A obra deve:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo

e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;

f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;

Fonte: (BRASIL, 2020, p. 11)

A partir da figura 9 são consideradas como as seguintes categorias referentes a promoção da imagem do negro propostas pelo PNLD:

- I. Visibilidade e protagonismo;
- II. Valorização histórica e cultural e
- III. Representatividade.

Os recortes dos LDs analisados no Capítulo V da presente pesquisa serão observados de acordo com cada uma das categorias acima, a fim de verificar seu enquadramento em algum aspecto dos tópicos *c*, *e* e *f* do edital do PNLD.

No entanto, mesmo com todos esses impasses, cada imagem que consta na coleção foi selecionada para cumprir um propósito dentro do escopo do livro e carrega uma série de mensagens para seus leitores. Nessa pesquisa, essas mensagens conscientes ou inconscientes são compreendidas como *Formas Simbólicas*, que segundo Thompson (1995), são construções significativas que exigem uma interpretação.

## 4.2 Visão geral do material analisado

Para facilitar a escrita e fluidez da leitura, serão adotadas para referir-se às coleções de LDs analisadas as seguintes nomenclaturas substitutivas:

- A Conquista da Matemática: Coleção 1;
- Apoeima Matemática: Coleção 2;

- Araribá: Coleção 3;
- Matemática Bianchini: Coleção 4;
- Convergência Matemática: Coleção 5;
- Geração Alpha Matemática: Coleção 6;
- Matemática Compreensão e Prática: Coleção 7
- Matemática Essencial: Coleção 8;
- Matemática Realidade & Tecnologia: Coleção 9;
- Telaris Matemática: Coleção 10;
- Trilhas da Matemática: Coleção 11

A presença negra nos LDs de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2020 foram divididas em cinco temáticas. Essas temáticas foram desenvolvidas de acordo frequência que apareciam nas coleções analisadas:

**QUADRO 10: PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES 1-4**

<b>COLEÇÃO</b>	<b>COLEÇÃO 1</b>	<b>COLEÇÃO 2</b>	<b>COLEÇÃO 3</b>	<b>COLEÇÃO 4</b>
<b>TEMÁTICA RELACIONADA</b>				
Egito Antigo	4	4	6	6
Menções à cultura afro-brasileira e africana	1	0	0	0
Menções à cultura afro-brasileira e africana vinculadas a conceitos matemáticos	0	4	1	0
Fome	0	0	0	2
Fauna e flora africana	0	0	0	2
<b>Total</b>	5	8	7	10

Fonte: Da autora

**QUADRO 11: PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES 5-8**

<b>COLEÇÃO</b> <b>TEMÁTICA RELACIONADA</b>	COLEÇÃO 5	COLEÇÃO 6	COLEÇÃO 7	COLEÇÃO 8
Egito Antigo	4	5	4	1
Menções à cultura afro-brasileira e africana	1	0	4	2
Menções à cultura afro-brasileira e africana vinculadas a conceitos matemáticos	0	0	2	2
Fome	0	0	0	0
Fauna e flora africana	0	2	1	0
<b>Total</b>	5	7	11	5

Fonte: Da autora

**QUADRO 12: PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES 9-11**

<b>COLEÇÃO</b> <b>TEMÁTICA RELACIONADA</b>	COLEÇÃO 9	COLEÇÃO 10	COLEÇÃO 11
Egito Antigo	6	12	6
Menções à cultura afro-brasileira e africana	3	0	3
Menções à cultura afro-brasileira e africana vinculadas a conceitos matemáticos	1	0	2
Fome	0	0	0

Fauna e flora africana	1	0	1
<b>Total</b>	11	12	12

Fonte: Da autora

As coleções 1 e 5 e 8 apresentaram menor incidência da presença negra dentre todas do ano de 2020. Em contrapartida, as coleções 10 e 11 foram as identificadas com maior maiores incidências da presença negra. No entanto, mesmo que essas coleções possuam o maior índice de menções de menções que estão relacionadas ao negro, faz-se necessário um olhar acerca de como essas temáticas são contempladas nesses LDs.

Com exceção da Coleção 8, a temática que mais sobressaiu em todas as demais coleções, foi a temática Egito Antigo. No Capítulo V é apresentado um estudo acerca da relevância das discussões sobre o Egito Antigo nos debates referentes às DCNERER.

Antes de prosseguir com a explanação das especificidades de cada coleção didática, vale ressaltar uma distinção acerca das temáticas consideradas para análise no Capítulo V. Nos LDs das coleções de matemática do ano de 2020 a presença negra aparecia de duas formas: por intermédio de imagens específicas e por intermédio de construtos imagem-texto ou atividades que abordavam temáticas relacionadas com a HCAA. Essa pesquisa tem como foco o segundo grupo, a fim de proporcionar discussões acerca de como os conteúdos que se propõem a abordar temáticas da HCAA estão contemplados nas coleções de LDs analisadas.

As tabelas abaixo apresentam respectivamente a quantidade percentual destinada às temáticas referentes à HCAA em cada uma das onze coleções analisadas:

**TABELA 5: COLEÇÃO 1**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	324	3	0,93%
<b>7º ano</b>	324	0	0
<b>8º ano</b>	324	0	0
<b>9º ano</b>	328	2	0,61%
<b>Total</b>	1300	5	0,38%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 6: COLEÇÃO 2**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinadas à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	304	0	0
<b>7º ano</b>	272	1	0,37%
<b>8º ano</b>	272	1	0,37%
<b>9º ano</b>	272	3	1,1%
<b>Total da coleção</b>	1120	5	0,45%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 7: COLEÇÃO 3**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	312	2	0,64%
<b>7º ano</b>	328	2	0,61%
<b>8º ano</b>	388	1	0,26%
<b>9º ano</b>	272	1	0,37%
<b>Total da coleção</b>	1300	6	0,46%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 8: COLEÇÃO 4**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	336	4	1,2%
<b>7º ano</b>	288	0	0
<b>8º ano</b>	288	0	0
<b>9º ano</b>	304	1	0,33%
<b>Total da coleção</b>	1.216	5	0,41%



Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 9: COLEÇÃO 5**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	328	4	1,22%
<b>7º ano</b>	312	1	0,3%
<b>8º ano</b>	256	0	0
<b>9º ano</b>	312	2	0,64%
<b>Total da coleção</b>	1208	7	0,58%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 10: COLEÇÃO 6**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	336	6	1,79%
<b>7º ano</b>	296	2	0,68%
<b>8º ano</b>	272	0	0
<b>9º ano</b>	312	1	0,32%
<b>Total da coleção</b>	1216	9	0,74%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 11: COLEÇÃO 7**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	312	5	1,6%
<b>7º ano</b>	304	1	0,33%
<b>8º ano</b>	248	1	0,4%
<b>9º ano</b>	328	2	0,61%
<b>Total da coleção</b>	1192	9	0,76%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 12: COLEÇÃO 8**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	304	2	0,66%
<b>7º ano</b>	288	2	0,69%
<b>8º ano</b>	320	0	0
<b>9º ano</b>	304	0	0
<b>Total da coleção</b>	1216	4	0,33%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 13: COLEÇÃO 9**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	304	5	1,64%
<b>7º ano</b>	304	2	0,66%
<b>8º ano</b>	288	4	1,39%
<b>9º ano</b>	288	5	1,74%
<b>Total da coleção</b>	1184	16	1,35%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 14: COLEÇÃO 10**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	328	4	1,22%
<b>7º ano</b>	312	4	1,28%
<b>8º ano</b>	264	0	0
<b>9º ano</b>	312	2	0,64%
<b>Total da coleção</b>	1216	10	0,82%

Fonte: Da autora (2021)

**TABELA 15: COLEÇÃO 11**

<b>Volume</b>	<b>Nº de páginas do livro</b>	<b>Nº de páginas destinados à HCAA</b>	<b>Porcentagem de páginas destinados à HCAA</b>
<b>6º ano</b>	328	5	1,52%
<b>7º ano</b>	328	1	0,3%
<b>8º ano</b>	288	3	1,04%
<b>9º ano</b>	272	2	0,74%
<b>Total da coleção</b>	1216	11	0,9%

Fonte: Da autora (2021)

Para elaborar as tabelas acima, foram contabilizadas dentre as páginas dos LDs aquelas que possuíam ao menos uma menção à HCAA. Dentre as coleções analisadas, a coleção com mais páginas destinadas à HCAA foi a Coleção 9, somando 16 páginas, isto é 1,35% referente ao total de páginas e a coleção com menor índice foi a Coleção 8, destinando um total de 0,33% de suas páginas para HCAA.

Mesmo a coleção que possui maior número de páginas destinado à HCAA não chega a 2%. Dentre todas as coleções analisadas, dez LDs não possuíam menções à DCNERER e apesar da obrigatoriedade dos conteúdos da HCAA nas coleções didáticas ser critério eliminatório no processo de escolha dos editais da PNLD, parece não ser necessário que todos os livros da coleção cumpram esse requisito.

Nos capítulos seguintes, são apresentadas as análises realizadas acerca de alguns dos recortes relacionados com a HCAA encontrados nas coleções de LDs de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e aprovados pelo PNLD em 2020.

## **CAPÍTULO 5- A PRESENÇA NEGRA NAS COLEÇÕES ANALISADAS: UM ESTUDO A PARTIR DA HP**

### **5.1 Estereótipos associados ao continente africano e aos negros brasileiros**

Ao observar as *Formas Simbólicas* como construções passíveis de interpretações, decorrentes de seus complexos processos de valorização, avaliação e conflito, compreende-se que as temáticas referentes à HCAA presentes em cada coleção de LD analisado, cumprem

funções específicas de acordo com a proposta de cada autor. Para analisar essas propostas, será utilizada a classificação que Thompson (1995) emprega para designar as *Formas Simbólicas* como:

- Falas linguísticas (composta exclusivamente pela fala e escrita);
- Não-linguísticas (composta exclusivamente por imagens) e
- Quase linguísticas (constructo que combina imagens e palavras).

O livro destinado ao 9º ano da Coleção 1 foi o único de sua coleção que possuía um espaço para falar abertamente sobre a HCAA. Na seção “Atualidades em Foco” da unidade 3, páginas 116 e 117, o LD apresenta a temática com o seguinte título “Cultura afro-brasileira se manifesta na música, religião e culinária”.

Para iniciar a análise desse construto que combina imagem e texto, disponível na seção “Atualidades em Foco” da unidade 3 do livro referente ao 9º ano da Coleção 1, propõe-se a enumeração do seguinte recorte:

FIGURA 13: CULTURA AFRO-BRASILEIRA?

## Cultura afro-brasileira se manifesta na música, religião e culinária

- 1 Somente a partir do século XX as manifestações, os rituais e costumes africanos começaram a ser aceitos e celebrados como expressões artísticas genuinamente nacionais. Você sabia dessa informação? Converse com seus colegas e professor.

“O Brasil tem a maior população de origem africana fora da África e, por isso, a cultura desse continente exerce grande influência, principalmente, na região Nordeste do Brasil.

Hoje, a cultura afro-brasileira é resultado também das influências dos portugueses e indígenas, que se manifestam na música, religião e culinária.

- 2 Devido à quantidade de escravos recebidos e também pela migração interna destes, os estados de Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul foram os mais influenciados.

- 3 No início do século XIX, as manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos, pois não faziam parte do universo cultural europeu e não representavam sua prosperidade. Eram vistas como retrato de uma cultura atrasada.

- 4 Mas, a partir do século XX, começaram a ser aceitos e celebrados como expressões artísticas genuinamente nacionais e hoje fazem parte do calendário nacional com muitas influências no dia a dia de todos os brasileiros.

Em 2003, a lei nº 10.639 passou a exigir que as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio incluíssem no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Fonte: GOVERNO DO BRASIL. **Cultura afro-brasileira se manifesta na música, religião e culinária.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/cultura/2009/10/cultura-afro-brasileira-se-manifesta-na-musica-religio-e-culinaria>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

- Entre as heranças da cultura afro-brasileira podemos destacar a música, a capoeira, a religião e a culinária. O que você sabe sobre cada uma dessas heranças? **Resposta pessoal.**
- Você conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Se sim, que informações possui acerca desse documento? **Resposta pessoal.**
- Reúna-se com três colegas e, juntos, pesquisem informações sobre os temas contemporâneos descritos na BNCC. **Pesquisa do aluno.**



A cultura negra é um elemento essencial para a formação da identidade brasileira

Ao assumir uma imagem ou um texto como uma forma simbólica, é importante compreender que estas “estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 1995, p.192). Assim, ao deparar com as *Formas Simbólicas* da unidade 3 do livro referente ao 9º ano da Coleção 1, é importante ter em consideração que, por se tratar de

uma seção destinada a dialogar sobre a cultura afro-brasileira, como bem lembra o título da seção, existe um contexto sob o qual sua temática está estruturada referente à HCAA.

FIGURA 14: CULTURA AFRO-BRASILEIRA?

**Língua** \*Confusão, barulho. \*\* Casa, lugar sujo. \*\*\* Ato de coçar, de leve, a cabeça de alguém, dando estalidos com as unhas para provocar sono. \*\*\*\* Manco, coxo. \*\*\*\*\*Algazarra, barulho, confusão.

[...] As línguas africanas exerceram tanta influência no modo de falar do povo brasileiro que a nossa língua já é considerada diferente do Português de Portugal. Na Bahia, são usadas cerca de 5 mil palavras de origem africana. A maior parte das palavras que enriqueceram o vocabulário brasileiro vêm do quimbundo, língua do povo banto. Na época da escravidão, o quimbundo era a língua mais falada nas regiões Norte e Sul do país. [...]

Fonte: FRANZIN, A. **Você sabe qual é a importância da cultura negra para a história do Brasil?** Disponível em: <<http://www.etc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/voce-sabe-qual-e-a-importancia-da-cultura-negra-para-a-historia-do>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

Você sabia que “o português falado no Brasil é resultado de um amplo e complexo processo de transformação ao longo dos anos” e, na Bahia são usadas cerca de 5 mil palavras de origem africana? A maioria dessas palavras vêm do quimbundo, língua do povo banto.

- Forme dupla com um colega e, juntos, realizem uma pesquisa para descobrir o significado das palavras da tabela.

Criada, escrava de estimação, que ajudava nos serviços domésticos e acompanhava sua senhora à rua, em passeios.

Palavra	Significado
BANZÉ*	
BIBOCA**	
CAFUNÉ***	
CAPENGA****	
FUZUÊ*****	
MUCAMA	
ZABUMBA	

5

Bumbo.

- Vocês já utilizaram alguma ou algumas dessas palavras? Se sim, em qual situação? **Resposta pessoal.**

**Culinária**

[...] Ingredientes como o leite de coco, a pimenta malagueta, o gengibre, o milho, o feijão preto, as carnes salgadas e curadas, o quiabo, o amendoim, o mel, a castanha, as ervas aromáticas e o azeite de dendê não eram conhecidos nem usados no Brasil antes da chegada deles. Muitos pratos conhecidos e apreciados aqui vieram de lá: vatapá, o caruru, o abará, o abrazô, o acaçá, o acarajé, o bobó, os caldos, o cozido, a galinha de gábidela, o angu, a cuscuz salgado, a moqueca e a famosa feijoada. E os doces? [...]

Fonte: FRANZIN, A. **Você sabe qual é a importância da cultura negra para a história do Brasil?** Disponível em: <<http://www.etc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/voce-sabe-qual-e-a-importancia-da-cultura-negra-para-a-historia-do>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

- Com a mesma dupla, realizem uma pesquisa para descobrir alguns doces, consumidos em nosso país, da cultura africana. **Pesquisa do aluno.**

Fonte: (GIOVANNI JUNIOR, et al, 9º ano, 2020, p. 117).

A primeira leitura realizada do texto que se encontra na seção “Atualidades em Foco” da unidade 3 do 9º ano, da Coleção 1, causou certo estranhamento em detrimento de algumas palavras e expressões utilizadas pelo autor, bem como a imagem anexada ao texto.

A construção da mensagem da figura 13, tem por objetivo transmitir uma mensagem sobre alguém, nesse caso, sobre o indivíduo negro. Ao mencionar que no século XIX as manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos pelos europeus, o autor utiliza-se da forma simbólica da mulher negra com vestes indumentárias tradicionais. Isso pode ser entendido como um modo para validar um discurso no qual a cultura antes vista como “atrasada” e que não representava a “prosperidade europeia” hoje é aceita:

A interpretação da ideologia é uma interpretação das formas simbólicas que procura mostrar como, em circunstâncias específicas, o sentido mobilizado pelas formas simbólicas serve para alimentar e sustentar a posse e o exercício do poder. (THOMPSON, 1995, p.376)

A mensagem transmitida no trecho 3 pode ser interpretada através da estratégia de construção simbólica denominada por Thompson (1995) como *Expurgo do outro*. Essa estratégia caracteriza-se pelo empenho na criação de um inimigo. Esse inimigo é descrito com características exclusivamente negativas e por isso deve ser resistido coletivamente. No trecho em questão os “inimigos a serem resistidos”: as manifestações, rituais e costumes africanos. A visão proposta no livro pode corroborar para uma visualização da cultura europeia como superior à africana, uma vez que insinua que a cultura europeia tem o poder de proibir a africana, subordinando-a numa clara hierarquização.

No trecho 2 da FIGURA 13: CULTURA AFRO-BRASILEIRA?, na narrativa: “Devido a quantidade de escravos **recebidos** (...)” (COLEÇÃO 1, 9º ano, 2020, p. 116, grifo nosso); a expressão “recebidos” destoa do contexto sócio-histórico sob o qual se fundamenta: o período escravocrata do negro no Brasil. Ao falar que os africanos escravizados foram “recebidos”, o autor tende a amenizar processos históricos vivenciados pelos negros durante as viagens dos tráficos negreiros. Esses estão narrados no livro “O trato dos viventes”, no qual o historiador brasileiro Luiz Felipe de Alencastro (2000) descreve sem eufemismos os horrores vivenciados pelos povos da África Ocidental, Central e Oriental que foram deportados para o Brasil no período escravocrata.

Algumas manifestações sutis de racismo podem ser identificadas nas entrelinhas das figuras 13 e 14 da Coleção 1.



**TABELA 16: MANIFESTAÇÕES SUTIS DE RACISMO NA COLEÇÃO 1**

<b>Dimensão</b>	<b>Característica</b>	<b>Trecho identificado</b>
Racismo cultural e ideológico	Caracterizado por estar presente na maioria das instituições e na consciência dos indivíduos, atuando historicamente nas sociedades pelas diferenciações e atuando na perpetuação de uma representação distorcida (JONES, 1973)  “um grupo étnico está condenado pela natureza à inferioridade congênita e outro está destinado a superioridade congênita” (BENEDICT, 1945, p. 87).	“as manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos, pois <b>não faziam parte do universo cultural europeu e não representavam sua prosperidade</b> ” (Coleção 1, 9º ano)
Silêncio	“Sistematicamente opera para ocultar processos de desigualdade social” (SILVA, 2012, p. 114).	“devido a quantidade de escravos <b>recebidos</b> ” (Coleção 1, 9º ano)

Fonte: Da autora (2022)

Compreender o contexto social no qual as *Formas Simbólicas* estão inseridas não pode ser entendido como um processo passivo e alheio a interpretações pois:

Se as características dos contextos sociais são constitutivas da produção de formas simbólicas, são, também constitutivas dos modos pelos quais essas formas são recebidas e entendidas. Tais formas que são recebidas por indivíduos que estão situados em contextos sócio-históricos específicos, e as características sociais desses contextos moldam as maneiras pelas quais as formas simbólicas são por eles recebidas, entendidas e valorizadas. [...] Os indivíduos não absorvem passivamente formas simbólicas, mas, ativa e criativamente, dão-lhes um sentido e, por isso, produzem um significado no próprio processo de recepção. (THOMPSON, 1995, p. 201)

As *Formas Simbólicas* são submetidas a complexos processos que Thompson (1995) nomeia como processo de valorização, avaliação e conflito.

O processo de valorização é um processo que cria o que Thompson (1995) nomeia como valor simbólico, isto é, *Formas Simbólicas* mercantilizadas como bens simbólicos. Essa valorização é conhecida pelos indivíduos envolvidos na produção e recepção das formas simbólicas. A estratégia identificada como adotada pelo autor está relacionada ao processo de valorização e é nomeada por Thompson (1995) como estratégia de menosprezo. Nesse tipo de estratégia, a cultura e expressões artísticas africanas nesse contexto são símbolos depreciados que soam como defeituosos, desajustados, imaturos ou grosseiros:

Elogiando formas simbólicas de modo a rebaixar seus produtores e a lembrá-los de sua posição subordinada, a condescendência possibilita aos indivíduos em posição dominante reafirmar sua dominação sem declará-la abertamente. (THOMPSON, 1995, p.208)



Esse ato que Thompson (1995) descreve como elogiar de maneira a lembrá-los de sua posição subordinada, pode ser associado ao trecho 5 destacado FIGURA 14: CULTURA AFRO-BRASILEIRA?, o qual o autor propõe que os alunos realizem uma pesquisa para descobrir o significado de cada palavra de origem africana descritas em uma tabela. Uma das palavras a ser pesquisada é a palavra **Mucama**, cujo significado<sup>8</sup> é: “criada, escrava de estimação, que ajudava nos serviços domésticos e acompanhava sua senhora à rua, em passeios” (GIOVANNI JR. *et al*, 8º ano, 2020, p.276).

Ao contrário das demais palavras da tabela, a palavra Mucama remete a uma função socialmente depreciada, símbolo de subordinação, subserviência e possui seu significado atrelado ao período escravocrata. Ascender essa memória, não deixa de ser uma violência contra os alunos negros.

Dentre cerca de 5 mil palavras de origem africana as quais estão hoje incorporadas no vocabulário da língua portuguesa no Brasil, os autores escolheram majoritariamente palavras que possuem conotações negativas:

1. Banzé: Confusão, barulho
2. Bibóca: Casa, lugar sujo;
3. Capenga: Manco, coxo;
4. Fuzuê: Algazarra, barulho, confusão;
5. Mucama: Criada, escrava de estimação, que ajudava nos serviços domésticos e acompanhava sua senhora à rua, em passeios.

Os significados acima, foram retirados do próprio livro do 9º ano da Coleção 1. A escolha de palavras que apresentam majoritariamente conotações depreciativas para representar as contribuições africanas para o vocabulário da língua portuguesa pode corroborar para uma representação distorcida de suas reais contribuições.

Apesar da obrigatoriedade da HCAA no currículo e que nos editais da PNLD esses itens são utilizados como critério de aprovação das obras didáticas, nessa pesquisa foram levantados questionamentos acerca de como essa temática é apresentada nos livros didáticos, a fim de propor discussões sobre perspectivas e possibilidades do ensino da HCAA a nos livros didáticos.

Há uma evidente preocupação nos editais do PNLD com a promoção da imagem do negro de maneira positiva, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e

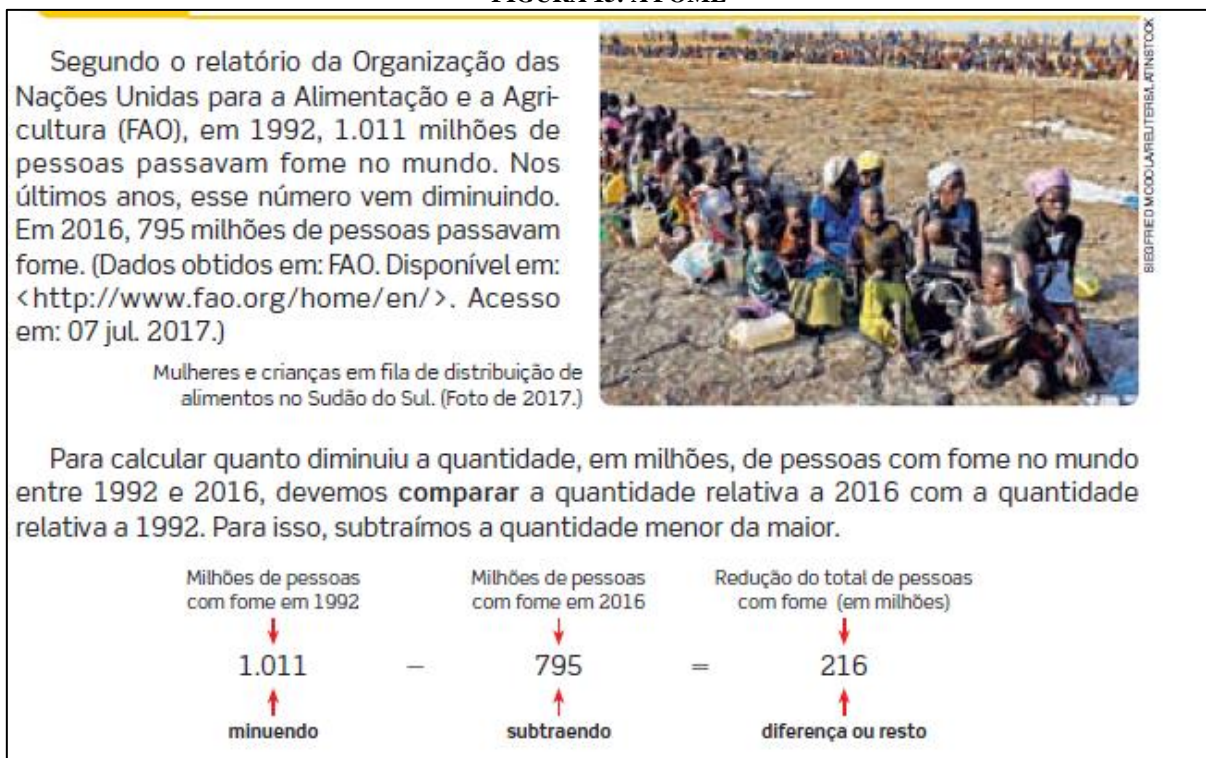
---

<sup>8</sup> Esse significado foi retirado do próprio livro do professor disponibilizado no site do PNLD

participação do negro em espaços de poder, no qual as obras didáticas devem isentar de estereótipos e preconceitos. No entanto, quando o assunto é história e cultura afro-brasileira e africana, não há consistência nos discursos elencados. Em toda a coleção de 2020, há apenas uma seção do livro do 9º ano que aborda sucintamente uma tentativa de aproximação de elementos linguísticos do quimbundo do povo Banto, de maneira descontextualizada e pejorativa.

A estrutura básica do livro majoritariamente segue a regra exemplo/ lista de exercícios, isto é, quando um novo conteúdo é proposto no livro, há a exposição de um exercício resolvido cujo qual é seguido de uma lista de exercícios a ser resolvida a partir do exemplo dado. Essa estrutura se repete em todos os livros dessa coleção.

FIGURA 15: A FOME



Fonte: Livro Didático Coleção 4 (6º ano p. 39) - 2020

Para discorrer sobre o tema Fome, os autores da coleção Bianchini, apresentaram no LD do 6º ano, uma imagem na qual há uma fila composta por mulheres e crianças negras esperando sentadas pela distribuição de alimentos no Sudão do Sul, país que se encontra na região norte do continente africano. A temática Fome, é utilizada para ensinar o conteúdo matemático de subtração. Por tratar-se de uma forma simbólica, o conjunto imagem-texto será observado como

uma construção que apresenta uma estrutura articulada, isto é, “construções significativas que exigem uma interpretação” (THOMPSON, 1995, p.357).

Para uma interpretação sobre a escolha da imagem composta por mulheres e crianças africanas negras para representar o tema Fome, recorre-se ao que Thompson (1995) denomina como Interpretação da Doxa. A interpretação da Doxa, consiste em “uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON, 1995, p.364). Nesse aspecto, a escolha da FIGURA 15: A FOME para representar o tema Fome na perspectiva de Thompson (1995) não pode ser observada como uma escolha neutra ou aleatória, antes, como uma escolha estruturada de maneira definida e inserida em condições histórica e sociais específicas.

As *Formas Simbólicas*, que nesse caso compõem o construto imagem-texto, estão situadas num Campo de Interação, que segundo Thompson (1995) pode ser compreendido como um espaço de posições e um conjunto de trajetórias nos quais são determinadas as relações entre as pessoas e quais oportunidades estão acessíveis para elas. Na FIGURA 15: A FOME, tanto a relação entre as pessoas quanto as oportunidades a elas acessíveis estão definidas e delimitadas de maneira explícita: a população negra vinculada à condição de pobreza e miserabilidade, numa aparente relação de dependência governamental ou de uma instituição externa, numa atitude de mendigar.

Não é o objetivo aqui minimizar ou desvalidar os horrores da fome, desnutrição e pobreza que afetam países por todo o mundo, nem mesmo desvincular a necessidade de ações governamentais referentes ao combate à pobreza e a fome, pois “ações governamentais de combate à pobreza certamente merecem máxima prioridade, justificam grandes investimentos e devem perseguir essencialmente o aumento da renda dos mais pobres” (MONTEIRO, 2003, p. 7). O objetivo com essa discussão consiste em apresentar uma análise acerca da escolha da imagem composta por mulheres e crianças negras para representar a fome. Como foi mencionado anteriormente, não se trata de ocultar nos LDs questões como pobreza ou fome, mas poderia ser apresentado discussões e questionamentos acerca dessas situações, não apresentando-as como inertes, imutáveis ou inatas aos negros.

A naturalização (THOMPSON, 1995) com que a imagem é proposta para representar a fome dispensando quaisquer explicações ou contextualizações, reitera a constatação do autor que aponta para depreciação do grupo representado na foto. Assim, se acrescentada de outras estratégias e modos de operação da ideologia, é válido caracterizar este episódio como uma marca da ideologia racista operando de maneira latente por meio da recepção de *Formas*

*Simbólicas*. Sobretudo o expurgo do outro, estigmatização e silêncio são os modos mais evidentes pelos quais foi possível interpretar tal construto.

Na mesma seção do LD onde o tema fome foi abordado, os autores apresentam a seguinte tabela

FIGURA 16: DIMINUIÇÃO DA FOME NO MUNDO?

População com fome (em milhões)			
Regiões em desenvolvimento	Ano	1992	2016
	África		182
Ásia		742	512
América Latina e Caribe		68	34
Oceania		1	1

Dados obtidos em: FAO. Disponível em: <<http://www.fao.org/home/en/>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

Com o auxílio de uma calculadora, descubra a diferença, em milhões, entre as populações com fome de 1992 e 2016 na Ásia e na América Latina e Caribe. **230, 34**

Fonte: Livro Didático Coleção 4 (6º ano p. 39) - 2020

A figura 16 revela que o continente africano foi o único que não apresentou diminuição nos índices de fome, antes, teve um aumento de 28% no número de pessoas com fome. Essa informação foi omitida e silenciada como se o continente não estivesse na relação da tabela. O tema proposto no LD, foi desenvolvido de maneira superficial, servindo de maneira utilitária para abordar o conteúdo matemático de subtração.

Pensando no processo de Interpretação de Thompson (1995), compreende-se que o conjunto imagem-texto analisado mobiliza um sentido com as *Formas Simbólicas* e as relações de dominação que este sentido ajuda a estabelecer e sustentar. A superficialidade e naturalidade com a qual o tema Fome foi abordado, caracteriza o *modus operandi* da ideologia nomeada por

Thompson (1995) como Reificação. Reificação, em que a fome é tratada como coisa em si mesma, sem autoria, sem associar responsabilidade. Essa, implica numa relação de poder na qual é sustentada pela retratação de uma situação transitória ou histórica como se fosse algo permanente, atemporal ou natural.

A escolha isenta de explicações, argumentos ou contextualização da imagem de mulheres e crianças africanas para representarem o tema Fome, caracteriza a Reificação em seu aspecto mais profundo, pois elimina completamente o caráter sócio-histórico:

Esse modo pode ser expresso em formas simbólicas através da estratégia da naturalização. Um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais. (THOMPSON, 1995, p.88)

Nesse aspecto, a Reificação aparece com a característica principal de representar processos como coisas e nesse estado de coisificação, os indivíduos e suas ações são diluídos numa sub-representação do tempo como um eterno tempo presente, Thompson (1995) reconhece que esse processo de coisificação é uma maneira de restabelecer a dimensão do que nomeia como a “sociedade sem história” no coração da sociedade histórica. Partindo do conceito de Reificação, torna-se explícito a naturalização com a qual a imagem de mulheres e crianças negras de um país africano foi escolhida para representar o tema Fome, esse movimento de naturalização da imagem do continente africano associado majoritariamente à fome e à pobreza pode ser observado nos cinemas e em outras mídias, diluindo esses sujeitos num eterno tempo presente, esvaziando-os de suas histórias de tal forma que “ todo traço sobre sua origem fica perdido (...) se cristalizam na vida social, e seu caráter aparentemente a-histórico é reafirmado através de formas simbólicas” (THOMPSON. 1995, p.88)

**FIGURA 17: INDICATIVO DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO POR COR**



A seção na qual a figura acima foi recortada, apresenta vários dados de uma pesquisa do IBGE entre os anos de 2015 e 2016, acerca da economia, educação, direitos humanos e saúde da população brasileira. Dentre os dados da pesquisa apresentada, o que mais chamou a atenção para endossar as discussões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais foi um indicativo da disparidade com relação a pessoas brancas e negras no nível de instrução. De fato, não há objeções acerca dos dados apresentados no LD. Roberto (2018), ao fazer uma análise sobre o nível de instrução entre brancos e negros no Brasil, verificou que essa disparidade pode ser observada desde a educação básica até o Ensino Superior, pois “enquanto os brancos alcançam 22% da fatia da população que conclui o ensino superior, os negros são apenas 8,8%”. Várias discussões emergem a partir da proposta apresentada na Coleção 7; aqui serão explanadas reflexões sobre o papel do professor na condução e direcionamento para o desenvolvimento de um ambiente no qual tais propostas possam ser confrontadas, refutadas ou superadas.

Em um anexo lateral a proposta do LD em discussão, há uma indicação na qual o autor instrui aos professores que “é importante mediar as discussões entre os alunos com base nas informações apresentadas” (BIANCHINI, 2018, p.306). Esse adendo feito pelo autor do LD acentua a importância do professor na condução e no direcionamento no processo de ensino das temáticas estudadas. Essa condução deve ser feita a partir de grande sensibilidade crítica, conforme sugere Libâneo:

Ao recorrer ao livro didático para escolher os conteúdos, elaborar o plano de ensino e de aulas, é necessário ao professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica. De um lado, os seus conteúdos são necessários e, quanto mais aprofundados, mais possibilitam um conhecimento crítico dos objetos de estudo, pois os conhecimentos sempre abrem novas perspectivas e alargam a compreensão do mundo. Por outro lado, esses conteúdos não podem ser tomados como estáticos, imutáveis e sempre verdadeiros. É preciso, pois, confrontá-los com a prática de vida dos alunos e com a realidade. Em certo sentido, os livros, ao expressarem o modo de ver de determinados segmentos da sociedade, fornecem ao professor uma oportunidade de conhecer como as classes dominantes explicam as realidades sociais e como dissimulam o real; e podem ajudar os alunos a confrontarem o conteúdo do livro com a experiência prática real em relação a esse conteúdo. (LIBÂNEO, 1994, p.141-142)

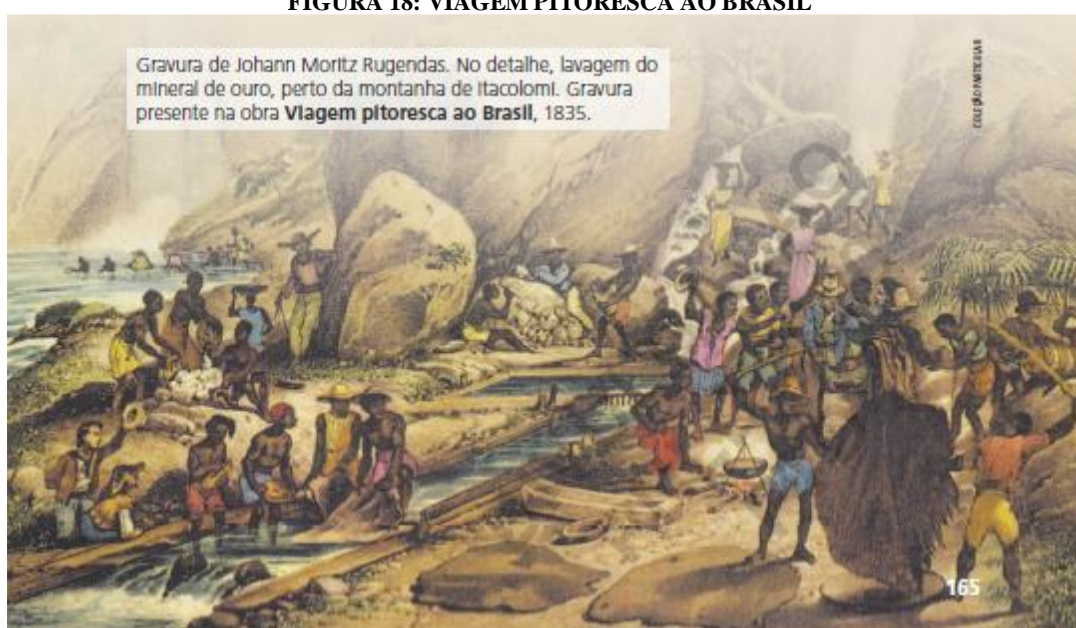
Um dos objetivos da presente pesquisa, consiste em despertar um olhar crítico com relação ao LD, como sugere Libâneo (1994), para tanto é necessário um confronto aos seus conteúdos, observando-os com criticidade e estranhamento, não tomando-os como estáticos, imutáveis e sempre verdadeiros.



Discussões acerca de problemáticas como essa proposta no LD Matemática Compreensão e Prática do 9º ano tornam-se indispensáveis para uma compreensão da dimensão dos fatores que a envolvem, pois apenas apresentar um dado estatístico sem discuti-lo ou contextualizá-lo, pode ter uma reverberação desfavorável a que se almeja, propiciando o que Thompson (1995) denota como fragmentação que opera por meio da diferenciação, isto é, proporciona uma ênfase nas distinções e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem.

A figura abaixo, recortada do LD do 6º ano da Coleção 9 apresenta uma série de características do *modus operandi* denominada por Thompson (1995) como reificação:

**FIGURA 18: VIAGEM PITORESCA AO BRASIL**



Fonte: Livro Didático Coleção 9 (6º ano p. 165)

A gravura acima presente no LD do 6º ano da Coleção 9, foi retirada da obra *Viagem Pitoresca ao Brasil*, de Jean-Baptiste Debret e foi pintada por Johann Moritz Rugendas. A gravura relata sobre o período de exploração mineradora no Estado de Minas Gerais. No LD, a gravura aparece numa seção destinada ao estudo sobre tributação e nesse recorte não há notas ou referências justifiquem ou apresentem quais ligações podem ser associadas com o tema.

Utilizada apenas como um pano de fundo para discorrer acerca da questão da tributação, no entanto, uma série de elementos nesse contexto foram negligenciados e ocultados. Os autores não explicam que as pessoas retratadas nessa gravura, são negros e negras escravizadas, tampouco apresentam uma reflexão acerca disso, faz-se necessário nesse caso, uma intervenção do professor, a fim de incitar um pensamento crítico acerca do que enxergam a partir da gravura. Acerca das representações das iconografias dos LDs, Oliveira (2004) indica que representações

distorcidas, estereotipadas ou depreciativas sobre os negros, podem causar um flagelo na formação identitária do aluno negro.

Na figura 18, é possível identificar uma das características do *modus operandi* da ideologia de Thompson (1995): a reificação.

Na reificação há a “retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal” (THOMPSON, 1995, p.87). Tais condições, contribuem para a construção de um ideário no qual o negro é desprovido de seu contexto sócio-histórico e condicionado a uma dimensão a-histórica.

Três principais estratégias típicas da reificação de Thompson (1995) no estabelecimento das relações de dominação podem ser identificadas no recorte em estudo:

- I. Naturalização: pode ser observada quando o trabalho escravo é apresentado sem discussões prévias, supondo a condição de escravizado como inata ao negro, logo não há a necessidade de contextualizações anteriores ou posteriores;
- II. Eternização: a condição de escravo ao negro é apresentada como um processo rígido e difícil de ser superado, logo é eternizado como um traço de origem a-histórico e cristalizado na vida social e
- III. Passivização: na passivização, os acontecimentos ocorrem na ausência dos sujeitos produtores. Isso pode ser observado na medida que para falar da tributação do ouro, os autores escolheram uma gravura na qual há trabalho escravo de pessoas oriundas da África sem precisar sequer mencioná-los.

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



**FIGURA 19: COMUNIDADE QUILOMBOLA**

Nas comunidades quilombolas, descendentes de pessoas escravizadas mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas. Até o ano de 2017, a Bahia e o Maranhão eram os estados com a maior quantidade dessas comunidades, com 1 446 ao todo. Calcule quantas comunidades quilombolas há em cada um desses estados, sabendo que na Bahia havia 48 comunidades a mais que no Maranhão.

Fonte dos dados: FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades remanescentes de quilombos**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/QUADRO-GERAL-29-01-2018.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.



Comunidade quilombola. Rio de Contas (Bahia). Fotografia de 2014.

Fonte: Livro Didático Coleção 9 (8º ano p. 85)

No capítulo 2 apresenta um breve estudo acerca do Quilombo no período colonial como forma de resistência territorial, social e cultural.

A pesquisadora Ubiraneila Barbosa (2009), em sua dissertação de mestrado, aborda várias questões identitárias que permeiam a vida dos moradores de comunidades quilombolas Barra, Bananal e Riacho das Pedras. A autora foi acolhida por uma família pertencente a comunidade quilombola Barra e vivenciou durante o período de sua pesquisa os dilemas políticos, econômicos e sociais enfrentados diariamente por essas comunidades. Barbosa (2009) discorre que a luta e conquista do reconhecimento da identidade étnica via rótulo jurídico de quilombo remanescente, ou seja, a identidade quilombola, representou para essa comunidade uma conquista que extrapola os direitos envolvendo questões territoriais, uma vez que a identidade étnica se tornou identidade racial por uma perspectiva de valorização e reconhecimento.

O recorte do LD do 8º ano da Coleção 9 apresentado anteriormente, aborda questões sobre as comunidades quilombolas nos Estados da Bahia e do Maranhão. Para discorrer sobre a temática os autores expõem um construto no qual uma fotografia de pessoas de uma comunidade baiana de Rio de Contas é apresentada juntamente com um texto.

Estudos que abordam a diversidade étnica brasileira, são de fato relevantes para estudos acerca da Educação para as relações étnico-raciais, conforme apontam as DCNERER, no entanto, conforme indica Hall (2016), os significados atribuídos a objetos, pessoas e acontecimentos são, em parte, através de paradigmas de interpretação que levamos a eles e em outra parte damos sentidos às coisas pela maneira como as representamos, ou seja:

(...) as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores nelas embutidos. (HALL, 2016, p.21)

Na primeira parte do primeiro parágrafo do recorte do LD do 8º ano da Coleção 9, os autores se referem às pessoas das comunidades de quilombolas como “descendentes de pessoas escravizadas”, o emprego dessa expressão para denominar as comunidades como um todo pode caracterizar o *modus operandi* da ideologia de Thompson (1995) denominado dissimulação.

Segundo Thompson (1995), as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por intermédio de várias estratégias; a estratégia da dissimulação identificada no recorte em questão pode ser entendida como *deslocamento*:

Um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso, as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa. (THOMPSON, 1995, p.83)

Nesse caso, conforme indica Thompson (1995), ao utilizar a expressão “descendentes de pessoas escravizadas” para referir-se às pessoas de todas as comunidades quilombolas do Brasil, os autores transferem todas as conotações positivas e negativas dessa expressão para os quilombolas.

## **5.2 O Egito Antigo nos livros de matemática: percepções e análises a partir da HP**

No decorrer da análise dos LDs de matemática, ao perceber a quantidade de menções ao Egito Antigo presente na maioria das coleções do ano de 2020, foram levantados vários questionamentos acerca de seu impacto para as discussões acerca de HCAA.

Todas as coleções de LD analisados abordaram em algum momento o tema Egito Antigo. As referências a esse tema foram desenvolvidas por meio de tópicos da história da matemática, nos quais estavam associados os conteúdos: sistema numérico, unidade de medida, pirâmides, frações, papiro Rhind, plano bidimensional e proporcionalidade. Em todas as exposições acerca do tema Egito Antigo nos LDs, os autores expõem as contribuições dessa antiga civilização para o desenvolvimento de várias áreas do conhecimento, como engenharia, arquitetura, medicina, matemática e artes. No entanto, a maioria das coleções didáticas analisadas, apresentam uma desvinculação do Egito Antigo com o continente africano.

**FIGURA 20: PIRÂMIDES DO EGITO**



Fonte: Livros didáticos de matemática aprovados pelo PNL D de 2020. Edição da autora, 2021

Estudos sobre a origem do Egito Antigo vinculados às teorias do pan-africanismo tem ganhado cada vez mais espaço no meio acadêmico, um dos nomes mais conhecidos nessa área é o egiptólogo Cheikh Anta Diop.

Diop (1971) defendeu a tese de que a população do Egito Antigo era majoritariamente negra. Os argumentos que sustentavam sua tese estavam baseados em vários indícios apresentados pelo autor por meio das fontes iconográficas das paredes e dos templos egípcios; dos monumentos e esculturas do Egito Antigo e por intermédio de estudos linguísticos. Além dos argumentos citados anteriormente, Diop (1971) utilizou a técnica de datação de carbono para verificar suas hipóteses e durante o percalço de sua pesquisa, desenvolveu uma técnica de análise de dosagem de melanina testada em múmias. As contribuições de Diop para os debates relacionados ao Egito Antigo, bem como suas proporções no âmbito político são de fato relevantes e foram desenvolvidas com grande excelência e rigor científico, no entanto, ao pressupor o continente africano como uma coletividade massiva, corre-se o risco de cair nos entraves proporcionados pelos discursos das teorias pan-africanistas, que homogeneízam o continente, desconsiderando as múltiplas identidades que o compõem a fim de incuti-los e engessá-los numa única égide biológica de seu conceito de raça:

A redescoberta do verdadeiro passado dos povos africanos não deverá ser um fator de divisa, mas contribuir para uni-los, todos e cada um, estreitando seus laços de norte a sul do continente, permitindo-lhes realizar, juntos, uma nova missão histórica para o bem da humanidade [...]. (DIOP, 1971, p.70)

Problemas acerca da não vinculação do Egito Antigo como pertencente ao continente africano não se configuram apenas como um problema da atualidade. Segundo Oliva (2017), desde o século XVIII, grande parte das literaturas sobre o Egito Antigo foram marcadas com uma ruptura africana. A análise dos LDs de matemática do ano de 2020, revelou que mais de 62% das menções à HCAA presente nas coleções didáticas estavam relacionadas com o Egito Antigo. Esse dado quantitativo expressa a importância do Egito Antigo como difusor das contribuições dessa civilização para diversas áreas do conhecimento inclusive a matemática. Ao omitir ou silenciar o pertencimento do Egito ao continente africano, os autores das coleções didáticas analisadas contribuem consciente ou inconscientemente para uma drástica diminuição da presença africana em seus LDs, pois dentre as 93 menções nos quais há a menções à HCAA, 58 estão atrelados ao Egito Antigo.

As coleções de LDs analisadas nem ao menos mencionam a existência de debates que discorrem sobre o Egito Antigo ter sido uma civilização negro-africana.

Ainda acerca do tratamento conferido ao Egito Antigo nos LDs de matemática, nota-se que o silêncio acerca de seu pertencimento ao continente africano não foi algo exclusivo das coleções analisadas do ano de 2020. Forde (2008) em sua dissertação de mestrado desenvolveu uma oficina com professores e professoras sobre africanidades e ensino de matemática. Durante a oficina, os professores apresentavam suas percepções sobre os livros de matemática e com relação ao Egito Antigo os apontamentos eram unânimes:

Os livros falam muito do Egito, especialmente quando trabalhamos o sistema de numeração no início da 5ª série, porém, muitas vezes, temos a sensação de que o Egito trata-se de um continente, é como se estivesse fora da África. Mesmo quando é dito que o Egito está no continente africano, seu contexto cultural está no oriente médio. (Profa. Rosário dos Pretos, Diário de Campo, em 06 de junho de 2008).

Diálogos como o da Professora Rosário dos Pretos (nome fictício adotado pelo autor) revelam um pouco acerca da opacidade que envolve a origem geográfica do Egito Antigo nos LDs de matemática.

Ao partir dos pressupostos da Teoria Social dos Meios de Comunicação de Thompson (1995) para compreender as questões ideológicas que envolvem o ocultamento do Egito Antigo do continente africano, compreende-se que a comunicação de massa apresenta grandes consequências no alcance dos fenômenos ideológicos, isto é, a comunicação de massa

configura-se nos tempos atuais como um importante meio de produção e transmissão de *Formas Simbólicas*. As *Formas Simbólicas* nesse sentido, “são capazes de circular numa escala sem precedentes, alcançando milhões de pessoas” (THOMPSON, 1995, p.31).

Dentre os 58 temas acerca do Egito, apenas 3 fazem algum tipo de menção ao continente africano. A seguir, a FIGURA 21: FRAÇÕES NO ANTIGO EGITO, apresenta como tema os medidores de terra egípcios que usavam cordas para representar medidas fracionadas, anexado a esse conteúdo, os autores dispuseram um recorte do mapa-múndi no qual é possível ver a localização geográfica do Egito, isto é, pertencente ao continente africano. No entanto, mesmo que a referência encontrada esteja relacionando o Egito Antigo a uma localização geográfica africana, não o associa como componente civilizacional.

FIGURA 21: FRAÇÕES NO ANTIGO EGITO

### Um pouco de História

Os números naturais (0, 1, 2, 3, 5, ...) surgiram da necessidade da contagem, e as frações  $\left(\frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \dots\right)$ , da necessidade de medir.

Os egípcios já usavam as primeiras noções de frações. O rio Nilo transbordava anualmente e havia necessidade de fazer novas medições das terras inundadas pela água. Os medidores de terras, também chamados de “estiradores de corda”, usavam cordas para tais medições.



Rodrigo Pascoal/Arquivo da editora

### Continente africano: Egito



Fonte de consulta: IBGE. Atlas geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro, 2016.

Fonte: Livro Didático Coleção 10 (7º ano p. 81) - 2020



FIGURA 22: PAPIRO RHIND



Fonte: Livros didáticos de matemática aprovados pelo PNLD de 2020. Edição da autora, 2021

O Papiro Rhind, com a medida de 5,5 metros de comprimento por 0,32 metros de largura, foi escrito pelo egípcio Ahmes e contém 85 problemas matemáticos. A data da produção desse papiro diverge nas coleções de livros analisados, algumas estão datadas de 1800 a.C. e outras por volta de 1650 a.C. Chama-se Papiro de Rhind, pois no ano de 1850 foi comprado pelo escocês Alexander Henry Rhind e atualmente encontra-se em exposição no Museu Britânico em Londres, ou seja, apesar de ter sido escrito pelo egípcio Ahmes, o Papiro de Rhind leva o sobrenome do escocês Alexander Henry Rhind. O LD não apresenta questionamentos acerca de um objeto tão importante para a história mundial ter sido retirado do continente africano e mantido até os dias de hoje num museu europeu. O Papiro de Rhind é apresentado em alguns dos LDs analisados como um importante documento histórico, por ser considerado o primeiro documento conhecido sobre matemática.

A análise das coleções didáticas de matemática, no que se refere ao Egito Antigo, revelou uma série de lacunas temporais e geográficas nos conteúdos propostos, bem como omissões e silenciamentos no que diz respeito aos componentes curriculares propostos nas DCNERER. Devido ao expressivo número de menções ao Egito Antigo nas coleções

analisadas, essa temática possui grande relevância para difusão da temática HCAA. Ao apagar o Egito Antigo do continente africano por meio da omissão e do silenciamento nos LDs, apaga-se mais de 60% das menções referentes à HCAA.

A seguir encontra-se uma tabela organizada em ordem crescente, na qual encontra-se a frequência dos conteúdos acerca do Egito Antigo presente nas coleções:

**TABELA 17: EGITO ANTIGO**

<b>Temáticas sobre o Egito Antigo</b>	<b>Frequência que aparecem nos LDs</b>
Proporcionalidade	1
Plano bidimensional	2
Frações no Egito Antigo	5
Papiro de Rhind	8
Unidade de medida	11
Pirâmides	14
Sistema numérico	17

Fonte: Da Autora

O Sistema Numérico foi o tema relacionado ao Egito Antigo mais recorrente e estava presente em todas as coleções de LDs analisados, aparecendo exclusivamente nos LDs do 6º ano. O segundo tema mais recorrente nas coleções de LDs analisadas foi o tema pirâmides, usualmente relacionado com temáticas da geometria envolvendo volume. O terceiro tema mais recorrente nas coleções de LDs analisados relacionado ao Egito Antigo, conforme pode ser observado na tabela acima, foi o conteúdo matemático unidade de medida. Para discorrer sobre esse tema os autores lançaram mão do contexto histórico dos esticadores de corda egípcios, dos desenhos iconográficos presentes nas paredes e templos egípcios e das medidas do corpo do Faraó.

### 5.3 Educação, pesquisa e tecnologia

FIGURA 23: SÔNIA GUIMARÃES



Fonte: Livro Didático Coleção 2 (7º ano p. 96) - 2020

A professora e pesquisadora Sônia Guimarães representada no recorte acima, foi retratada no livro do 7º ano da Coleção 2 no qual há a proposta de uma atividade em grupo para que os alunos vivenciem uma experiência científica. Como texto inspirador da proposta, os autores apresentam algumas rotinas de trabalho da professora e pesquisadora Sônia Guimarães com testes de sensores de radiação infravermelha. A trajetória acadêmica da mencionada professora, representa um grande marco na Educação brasileira.

Nascida na cidade de Brotas, no interior de São Paulo no dia 20 de junho de 1957, Sônia Guimarães foi a primeira mulher negra brasileira doutora em Física e a primeira mulher negra a lecionar no ITA, tendo ingressado no ano de 1993, período no qual a instituição não aceitava mulheres como estudantes.<sup>9</sup> As informações que aparecem no LD acerca da professora Sônia Guimarães dizem respeito apenas a uma pequena parcela das rotinas desempenhadas em seu trabalho, no informações acerca da trajetória acadêmica da professora, bem como sua visibilidade não constam na atividade proposta na Coleção 2, para ter acesso a essas informações, o professor Libâneo (1994):

Ao recorrer ao livro didático para escolher os conteúdos, elaborar o plano de ensino e de aulas, é necessário ao professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica. De um lado, os seus conteúdos são necessários e, quanto mais aprofundados, mais possibilitam um conhecimento crítico dos objetos de estudo, pois

<sup>9</sup> Disponível em <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/24/ciencia/1487948035\\_323512.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/24/ciencia/1487948035_323512.html)> Acesso em 19 de janeiro de 2022



os conhecimentos sempre abrem novas perspectivas e alargam a compreensão do mundo. Por outro lado, esses conteúdos não podem ser tomados como estáticos, imutáveis e sempre verdadeiros. É preciso, pois, confrontá-los com a prática de vida dos alunos e com a realidade. Em certo sentido, os livros, ao expressarem o modo de ver de determinados segmentos da sociedade, fornecem ao professor uma oportunidade de conhecer como as classes dominantes explicam as realidades sociais e como dissimulam o real; e podem ajudar os alunos a confrontarem o conteúdo do livro com a experiência prática real em relação a esse conteúdo. (LIBÂNEO, 1994, p.141-142)

A imagem abaixo faz parte de uma atividade presente no LD referente ao 9º ano da Coleção 7, cujos conteúdos são tópicos da estatística. Nessa atividade o aluno é orientado a fazer uma análise a partir de dados previamente apresentados, sobre a composição da população brasileira com relação a cor e raça. Após fazer tal análise, é sugerido ao aluno realizar uma pesquisa sobre a história e a cultura afro-brasileira.

FIGURA 24: PESQUISA EM GRUPO

The figure consists of three pages from a didactic book. The first page (left) contains a table titled 'População Brasileira por cor e raça' (Brazilian Population by race and color) with columns for 'Ano' (Year) and 'População' (Population). The data is as follows:

Ano	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Branca	50,7	47,9	42,9	39,8	37,2	34,2	32,1
Parda	45,5	47,5	47,1	47,1	47,1	47,1	47,1

The second page (middle) contains numbered instructions for a group research activity. The third page (right) features a grid of portraits of African-Brazilian figures and a drawing of a drum.

Fonte: Livro Didático Coleção 7 (9º ano p. 315-317) - 2020

A pesquisa proposta pela Coleção 7 distinguiu-se de todos os conteúdos relacionados a HCAA analisados em todas as demais coleções. A proposta didática apresentada pelos autores sugestiona que essa atividade seja realizada como fechamento do capítulo sobre estatística. A atividade deve ser feita em grupo e conta com uma série de etapas.

Trata-se de uma atividade que envolve múltiplas áreas do conhecimento, no entanto, o foco está nos conteúdos relacionados à HCAA. Os objetivos com a atividade descritos pelos autores são:

- Analisar dados sobre a composição da população brasileira;
- Pesquisar sobre a cultura afro-brasileira;
- Pesquisar sobre personalidades negras importantes para a história do Brasil e
- Produzir um Gibi que será exibido para a comunidade escolar.

Algumas etapas da pesquisa são indicadas pelos autores para serem feitas extraclasse, logo essa não é uma atividade para ser desenvolvida em apenas uma aula, devido a demanda de atividades propostas. A atividade em grupo propõe que a pesquisa seja desenvolvida em 6 etapas:

1. Análise de dados sobre a composição da população brasileira em relação a raça;
2. Pesquisa sobre cultura afro-brasileira;
3. Pesquisa sobre personalidades negras importantes para o Brasil;
4. Confeção de histórias em quadrinhos;
5. Análise das histórias elaboradas e confecção de gibis e
6. Síntese do trabalho realizado.

Observa-se nessa atividade um aprofundamento intencional acerca de HCAA. O corpo de cada questão é carregado de informações sobre a população negra e propõe aos grupos momentos de reflexões acerca da valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Na primeira parte da pesquisa, é proposto que cada grupo de alunos responda as questões de acordo com os conhecimentos matemáticos estudados ao longo do capítulo 12. No entanto, mais do que apenas responder perguntas matemáticas, o aluno é exposto a uma série de informações acerca da composição da população brasileira quanto a raça e cor.

A segunda parte da pesquisa está relacionada com a cultura afro-brasileira, as questões apresentam duas manifestações culturais a saber, a capoeira e o maracatu. Na última parte da pesquisa os alunos são convidados a realizar investigações sobre outras manifestações da cultura afro-brasileira.

A terceira parte da pesquisa, é composta por um mural com algumas das principais personalidades negras brasileiras. A partir desse mural, os alunos são convidados a escolher uma das personalidades, pesquisar e apresentar o que encontrou ao restante da turma.

A quarta parte da pesquisa consiste na elaboração de duas histórias em quadrinhos, uma sobre a manifestação cultural afro-brasileira escolhida na etapa 2 e outra sobre a personalidade negra escolhida na etapa 3.

A quinta etapa está relacionada com a quarta. As histórias em quadrinhos elaboradas anteriormente, agora devem ser submetidas aos demais grupos de alunos, que terão por responsabilidade, ler, analisar a clareza das informações além de verificar a pertinência dos títulos e das imagens. Após todos os ajustes indicados pelos colegas, os gibis deverão ser impressos e compartilhados com a comunidade escolar. A quinta etapa é muito importante, pois

todo conhecimento estudado pelos alunos será sintetizado na forma de um gibi, com linguagem fluida e descontraída e compartilhada com toda comunidade escolar, o que implica em um impacto nas demais séries. A sexta etapa consiste numa síntese reflexiva de todas as etapas da pesquisa.

As atividades acima descritas e desenvolvidas para o 9º ano da Coleção 7, compõem o estudo mais completo, se for desenvolvida conforme o sugerido, dentre todas as coleções analisadas, pois cada uma das seis etapas apresentadas, tem como objetivo é desenvolver um maior conhecimento sobre a composição étnica brasileira, proporcionar reflexões para um aprofundamento sobre a cultura afro-brasileira, apresentar algumas das personalidades negras do Brasil, confecção e divulgação de um material sobre personalidades negras do Brasil.

**FIGURA 25: ESCOLA EM MALI**



Fonte: Livro Didático Coleção 7 (6º ano p. 262) - 2020

A escola de Tanouan representada na figura 25 fica localizada no Mali, país do continente africano. A construção arquitetônica da escola Tanouan difere-se das escolas brasileiras pois foi construída para suprir as necessidades típicas do clima tropical seco e desértico de Mali.<sup>10</sup>

A arquitetura da escola, possui muitas características sustentáveis, uma vez que os tijolos utilizados em sua construção foram feitos com a argila de seu próprio terreno, a estrutura

---

<sup>10</sup> As informações acerca da escola Tanouan estão disponíveis no próprio livro da Coleção 7





de água como o Warka Tower não poderiam ser importados para Estados com clima árido no Brasil que sofrem com a seca? Essas e outras reflexões poderiam ser desenvolvidas a partir desse contexto.

#### 5.4 Arte e matemática a partir de elementos de HCAA

FIGURA 27: ACARAJÉ, PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

**18.** No Brasil, a cultura africana está presente em diversos aspectos do nosso dia a dia, como nas ciências, na música, na língua falada pela maioria de nós e nos alimentos. Um exemplo de alimento de origem africana é o acarajé, um bolinho de feijão-fradinho, cebola e sal, frito no azeite de dendê, hoje incorporado à culinária brasileira.

Em 2005, o modo de fazer e comercializar o acarajé, ou seja, o Ofício das Baianas de Acarajé, foi regulamentado e classificado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Bem Cultural Imaterial Brasileiro. A receita original do acarajé foi registrada como Patrimônio Cultural Brasileiro.

Nas ruas de Salvador (BA), as chamadas Baianas de Acarajé preparam e comercializam o acarajé. A palavra acarajé, de origem iorubá, significa "comer bolo de fogo" (acara = bolo de fogo; jé = comer). Em geral, o acarajé é servido com recheios, como o vatapá e camarões secos. Fotografia de 2016.



Fonte: Livro Didático Coleção 8 (6º ano p. 186) - 2020

No dia 10 de dezembro de 2004, a receita do acarajé foi tombada como Patrimônio Histórico Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

(IPHAN, 2005). Segundo Vasconcelos P. Junior (2018), o conceito de patrimônio cultural pode resumir-se como:

(...) o conjunto de manifestações ou objetos nascidos pela produção humana que uma sociedade recebeu como herança histórica e que constituem elementos significativos de sua identidade como povo. (VASCONCELOS P. JUNIOR, 2018, p.3)

A identificação de algo como bem cultural, extrapola os parâmetros do conceito de um simples valor material, trata-se de um bem com valor excepcional, pois carrega a memória coletiva de um povo preservada de geração a geração. No capítulo sobre a valorização das *Formas Simbólicas*, do livro *Ideologia e Cultura Moderna* de Thompson (1995), o autor define um conceito chamado valoração Simbólica.

Esse processo é caracterizado pelo Valor Simbólico atribuído às *Formas Simbólicas* pelos indivíduos que as produzem e recebem.” (THOMPSON, 1995).

O reconhecimento pelo IPHAM da receita original do acarajé como um Patrimônio Cultural brasileiro, eleva essa receita a uma valoração simbólica. Esses conceitos podem ser utilizados como pivôs teóricos para maior aprofundamento das questões apontadas no conteúdo proposto no LD sobre o ofício das Baianas de Acarajé.

FIGURA 28: CAPOEIRA, RESISTÊNCIA FÍSICA E CULTURAL



Fonte: Livro Didático Coleção 8 (7º ano p. 224) - 2020

Ao analisar a imagem acima, vários elementos sugerem que o cenário se passa no período escravocrata brasileiro. O fato de todas as pessoas, incluindo as que não estão jogando capoeira, estarem descalças apontam nessa direção, pois a história relata que as pessoas escravizadas apenas utilizavam sapatos quando eram libertas. Os traços leves e as cores que harmonicamente compõe a

FIGURA 28: CAPOEIRA, RESISTÊNCIA FÍSICA E CULTURAL, enaltecem e valoram a Capoeira. O conjunto imagem-texto possuem um diálogo coerente e apresentam várias informações que corroboram para uma disseminação da contribuição do negro como

componente ativo e participante na formação histórica e cultural do Brasil. O texto em discussão apresenta uma importante informação acerca da Capoeira, a saber, seu reconhecimento pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura) como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, título que representa a resistência e luta do negro brasileiro contra a opressão e violação de seus direitos como humano. Independente do teor da temática estudada no LD, Libâneo (1994) sugere sempre um posicionamento de criticidade e estranhamento frente aos seus conteúdos. No primeiro parágrafo da

FIGURA 28: CAPOEIRA, RESISTÊNCIA FÍSICA E CULTURAL, a frase “Na época do Brasil colonial, **os escravos** eram proibidos de praticar qualquer tipo de luta” (grifo da autora) denota o *modus operandi* nomeado por Thompson como Dissimulação. Uma das estratégias da Dissimulação é o uso figurativo da linguagem. Aqui, a estratégia da construção simbólica identificada foi a Sinédoque. Dentre os papéis exercidos da Sinédoque está o de “dissimular relações sociais, através da confusão ou da inversão das relações entre coletividade e suas partes” (THOMPSON, 1995, p.84). Assim, ao referenciar **os escravos**, sem ao menos ter a necessidade de citar sua origem, o autor naturaliza aos africanos escravizados uma condição inata e inevitável que dispensa especificidades, pois naturalmente subentende-se de quem se está falando.

FIGURA 29: CAPOEIRA E MATEMÁTICA



Fonte: Livro Didático Coleção 8 (7º ano, p. 225) - 2020.

O grau de abertura das pernas durante os movimentos da capoeira tornou-se nessa atividade, ponto de partida para o estudo dos ângulos agudo, reto, raso e obtuso e após uma



contextualização histórica acerca da Capoeira. Os autores propõem reflexões matemáticas que podem ser extraídas e contempladas a partir dela:

**FIGURA 30: A MATEMÁTICA DA CAPOEIRA**

1. Você já participou de alguma roda de capoeira? Se sim, conte essa experiência.

2. Qual foi a importância da capoeira para os escravos africanos na época em que o Brasil era uma colônia?

3. Qual é a importância da capoeira nos dias de hoje?

**Analisando com a Matemática** **Anote no caderno**

4. Utilizando um transferidor, meça e classifique em agudo, reto, raso ou obtuso os ângulos indicados nos movimentos apresentados.

5. Em sua opinião, o que exige maior flexibilidade do corpo, uma abertura de pernas com um ângulo agudo ou obtuso?

Fonte: Livro Didático Coleção 8 (7º ano p. 225) - 2020

O recorte do conteúdo de HCAA presente no LD do 6º ano da Coleção 7, apresenta os tecidos africanos como um exemplo de aplicação do pensamento geométrico:

**FIGURA 31: GEOMETRIA DOS TECIDOS E PINTURAS DE ÁFRICA**

**Geometria e arte**

Nos, povo brasileiro, somos fruto de múltiplas culturas, como as indígenas, a europeia e as africanas. A língua portuguesa, por exemplo, teve origem no latim falado no Império Romano e chegou até nós por Portugal, a partir de 1500. Ao longo dos séculos, nossa língua incorporou inúmeras palavras que vieram de outras línguas, como as indígenas e as africanas. Por isso, podemos dizer que uma das características do povo brasileiro é a diversidade. As culturas africanas, por exemplo, estão presentes nos nossos hábitos alimentares, nas religiões de matriz africana, nas várias expressões musicais, na literatura, no folclore, na arquitetura, nas artes plásticas, entre outras manifestações.

Nosso patrimônio artístico também é resultado de múltiplas culturas, entre as quais se destacam a africana e a afro-brasileira. As artes plásticas, as estampas dos tecidos, o artesanato, assim como outras expressões artísticas afro-brasileiras, foram influenciadas por mitos, crenças e símbolos de vários grupos étnicos africanos. Tanto a Matemática como a Geometria estão presentes nessas artes. Na pintura e na escultura, vários artistas afro-brasileiros se destacaram e ficaram conhecidos internacionalmente, como Antônio Francisco Lisboa, Estevão Silva, Antônio Rafael Pinto Bandeira, Heitor dos Prazeres, entre tantos outros.

O uso de cores fortes e de figuras geométricas é uma característica das artes africanas. Observe, nas imagens a seguir, alguns exemplos de aplicação do pensamento geométrico nas coloridas estampas de tecidos e na decoração das casas. Ambas são de origem africana.



Estampas de tecidos africanos e decoração de casas africanas em Tiebele, Burkina Faso, 2017.

Fontes: <<https://www.geledes.org.br/kente-os-tecidos-dos-reis-africanos/>> e <<https://www.multarte.com.br/arte-africana-e-cultura-afro/>>. Acessos em: 22 jul. 2018.

Fonte: Livro Didático Coleção 7 (6º ano p. 216) - 2020

Acerca dos tecidos africanos apresentados na figura acima presente no LD do 6º ano da Coleção 7, a pesquisadora Eliane Costa Santos, no ano de 2008, realizou uma pesquisa com tecelões no país de Gana e trouxe um pouco de sua experiência para a sala de aula. Santos

(2008), apresenta as potencialidades dos tecidos africanos para expor as práticas matemáticas de outros povos.

Santos (2008) diz que os próprios tecelões apresentam a importância de levar a cultura dos tecidos de Gana às salas de aula de toda diáspora africana. O pano tecido de tira é chamado em Gana de Kente e é feito manualmente por intermédio de um tear. Santos (2008) apresenta uma grande queixa dos tecelões de Gana, tanto na África como na diáspora, pois os padrões foram copiados e industrializados pelos chineses.

As atividades desenvolvidas por Santos (2008) destinadas à várias fases escolares, apresentam grande potencialidade como forma de combater ideias reificadoras que por vezes aparecem nos LDs apresentando uma “sociedade sem história no coração da sociedade Histórica” (THOMPSON, 1995, p.89).

As duas figuras abaixo, são recortes de atividades envolvendo conceitos artísticos e matemáticos. Ambos propõem reflexões sobre matemática e arte a partir das obras do artista brasileiro Rubem Valentim (1922-1991). A primeira atividade propõe uma releitura artística da obra de Rubem Valentim a partir de pressupostos matemáticos relacionados com a simetria e a segunda atividade propõe a identificação de transformações geométricas na obra Emblemático78 e propõe também a realização de uma pesquisa em grupo sobre a influência da cultura africana na formação do povo brasileiro.

FIGURA 32: ARTE E MATEMÁTICA

**Simetria**  
**Simetria de reflexão**

Na aula de Arte, a turma do 7º ano está realizando atividades sobre o artista brasileiro Rubem Valentim (1922-1991). As obras deste artista contam com influência da cultura afro-brasileira, apresentando contrastes entre as cores e vários elementos geométricos. Observe uma das obras dele.



Rubem Valentim



VALENTIM, R. Emblemático78. Logotipo político. 1975. Acrílico sobre tela, 35 cm x 50 cm. Coleção Gilberto Chateaubriand.

Observe como um aluno fez uma releitura dessa obra.

14. Dobre uma folha de papel ao meio. Depois, desenhe a metade com tinta guache. Corte a obra em metade da folha, delimitada pelo vértice.

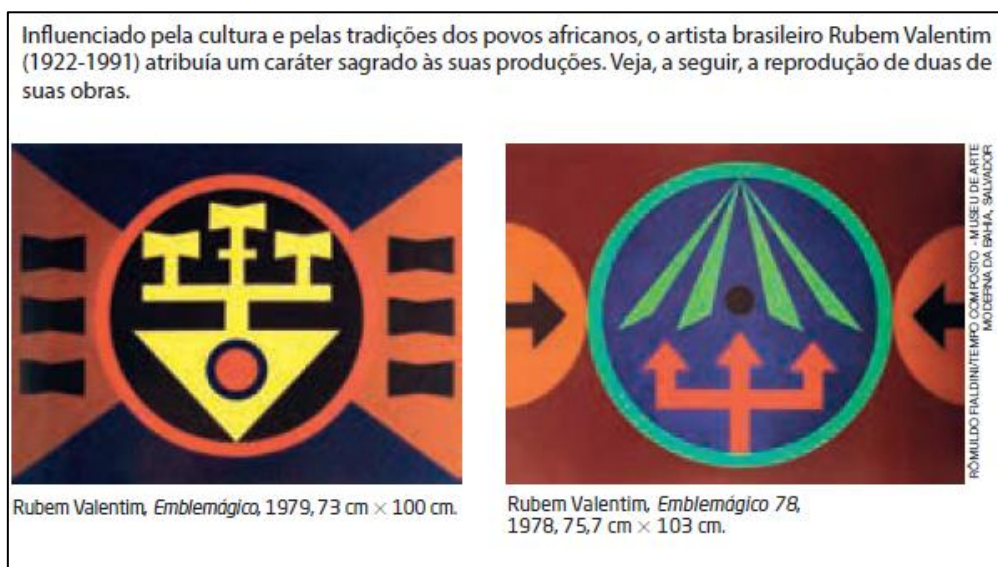
15. Corte a tinta ainda úmida, dobrando novamente a folha sobre o vértice e pressione com o polegar para marcar o vinco.

16. Dobre a obra, obtendo a releitura completa da obra na folha de papel.

Ao dobrarmos essa folha de acordo com o vinco, observamos que as partes da imagem se sobrepõem. Nesse caso, dizemos que essa imagem apresenta **simetria de reflexão** em relação a um eixo. O vinco formado corresponde ao **eixo de simetria**.

Fonte: Livro Didático Coleção 9 (7º ano p. 181)

**FIGURA 33: OBRAS DE RUBEM VALENTIM**



Fonte: Livro Didático Coleção 3 (7º ano p.310) - 2020

**FIGURA 34: CAPIM DOURADO**



Fonte: Livro Didático Coleção 6 (6º ano p. 80)- 2020

O artesanato de capim dourado chegou ao Jalapão em meados de 1920 pelas mãos de índios Xerente. A arte foi aprendida por moradores da comunidade quilombola da Mumbuca e, desde então, é passada de geração em geração nas comunidades jalapoeiras.

A comunidade encontra-se no município de Mateiros no Estado de Tocantins- PA, perto da rodovia TO-110. Sua população descende de remanescentes de quilombolas e indígenas que habitavam a região. As tradições da comunidade Mumbuca tem perdurado por várias gerações, intercambiando entre várias manifestações culturais como a festa da colheita do capim dourado, cantorias e rodas de conversa. Dentre as formas de captação de renda dos membros da

comunidade Mumbuca estão a venda dos artesanatos de capim dourado e a produção de doces e licores a partir de frutos do cerrado.<sup>13</sup>

Temáticas que propõem um olhar para manifestações culturais e artísticas afro-brasileiras nos LDs corroboram para a possibilidade de introduzir no contexto didático escolar o conhecimento da existência das diversas realidades brasileiras a partir do prisma da resistência cultural e histórica:

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, 2004, p. 9).

As DCNERER propõem que “[...] se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.” (BRASIL, 2004b, p. 8).

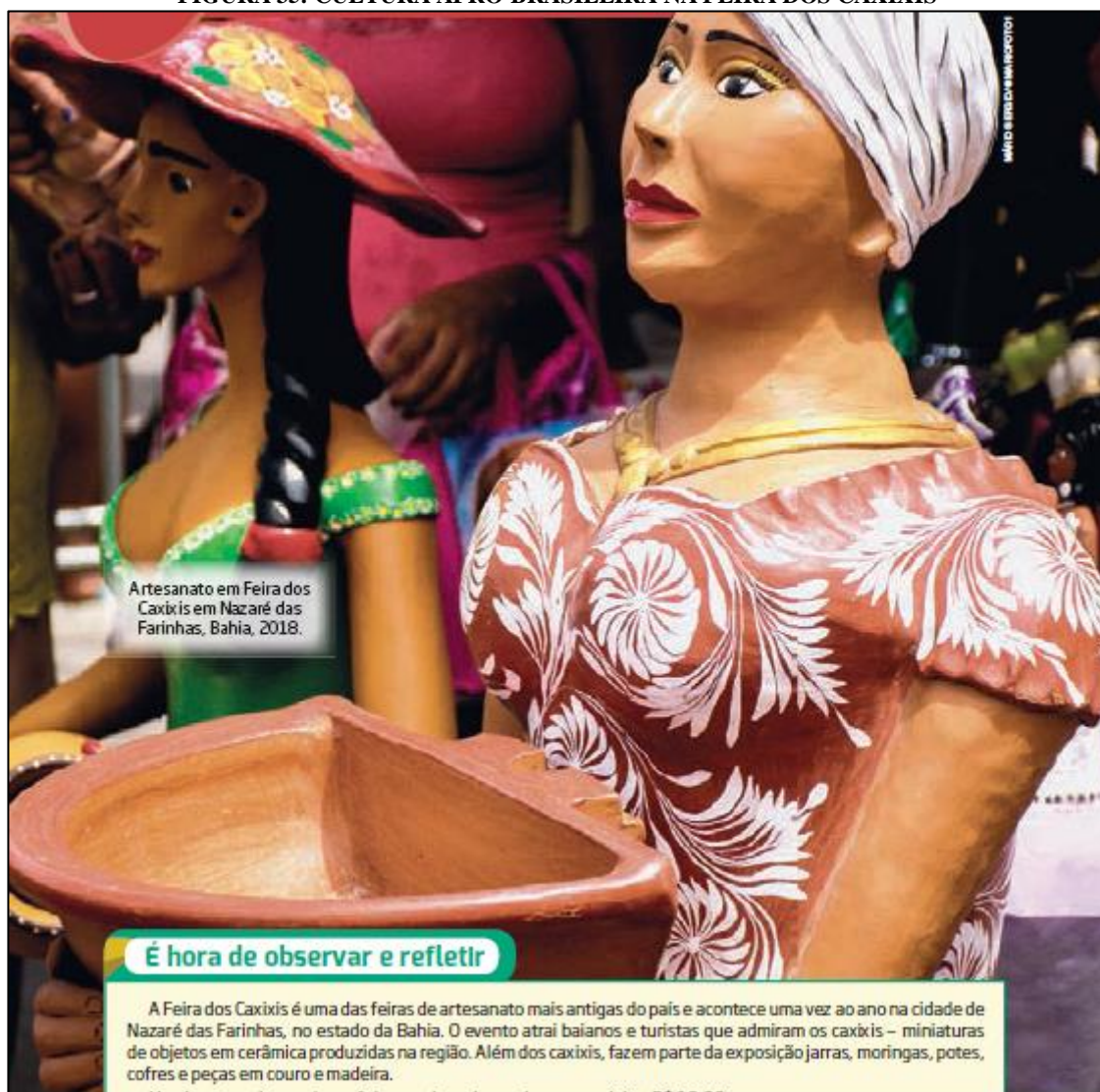
Temáticas como a apresentada na Coleção 4, sobre o capim dourado da comunidade Mumbuca, podem proporcionar uma série de desdobramentos nas discussões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas aulas de matemática, contribuindo para aproximar os alunos e professores de pautas que envolvem a população negra brasileira.

---

<sup>13</sup> Comunidade Mumbuca. Disponível em <<https://turismo.to.gov.br/mateiros/comunidade-mumbuca/>> Acesso em 10 de janeiro de 2022



FIGURA 35: CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA FEIRA DOS CAXIXIS

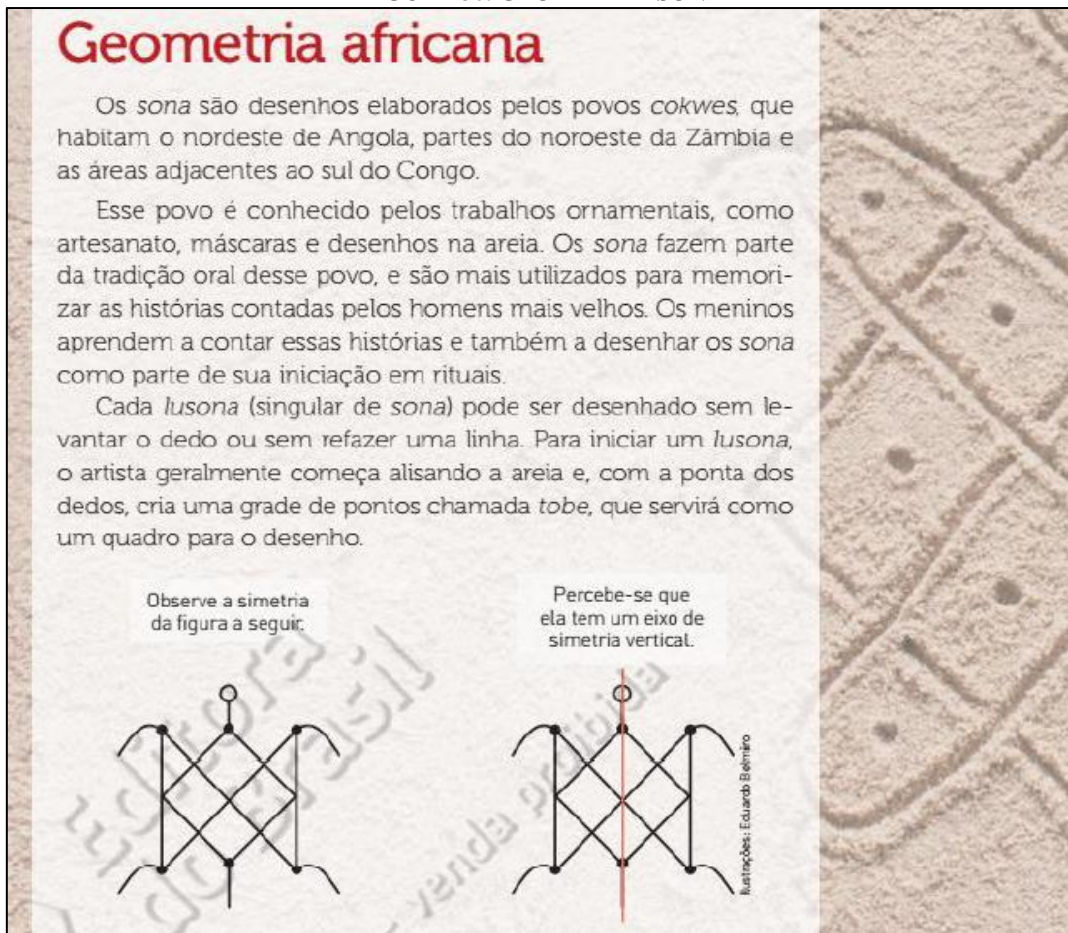


Fonte: Livro Didático Coleção 7 (9º ano p. 126) - 2020

No LD do 9º ano da Coleção 7, é apresentada uma reflexão sobre os artesanatos presentes na Feira dos Caxixis. Não há um consenso acerca da origem da Feira dos Caxixis, apesar da palavra Caxixi ter origem africana, os estudos acerca dessa feira ainda são oscilantes entre a origem africana, portuguesa e indígena. Apesar de sua origem incerta, a Feira de Caxixis, segundo Moreira e Souza (2018) compõe um espaço democrático, pois nela estão representados os povos, brancos, negros, índios e amarelo. Moreira e Souza (2018) discorrem acerca da importância da Feira dos Caxixis para o desenvolvimento econômico, social e histórico da cidade Nazaré, no interior da Bahia e sua tradição representa uma forma de resistência, pois perdura por mais de 300 anos.

O conteúdo acerca da Feira dos Caxixis foi apresentado no LD para trabalhar conteúdos que envolvem relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação.

FIGURA 36: GEOMETRIA SONA



Fonte: Livro Didático Coleção 2 (9º ano p. 76) - 2020

Há uma antiga tradição africana dos Cokwe do Nordeste da Angola, na qual segundo Gerdes (1993), estes reuniam-se no centro de suas aldeias ou nos acampamentos de caça, onde sentavam-se à volta de fogueiras ou à sombra de árvores frondosas e assim passavam um tempo em conversas ilustradas no chão arenoso, formando, dessa maneira, pictogramas que continham suas histórias e tradições. Esses desenhos eram chamados Sona no plural e no singular Lusona. Essa tradição é apresentada no LD do 9º ano da Coleção 2.

A tradição Sona é dotada de várias características nas quais é possível observar as práticas matemáticas dos Cokwe. A apresentação de alguns componentes da cultura dos Cokwe no LD de matemática corrobora para a apresentar riqueza e vastidão da história africana, contribuindo para o desenvolvimento de discussões acerca do respeito à diversidade cultural.

A proposta do LD acerca dos Sona pode contribuir para promoção de discussões sobre matemática e cultura africana, enaltecendo a memória cultural negra ao propor os desenhos do

povo Cokwe do Nordeste da Angola, como ponto de partida para estudar conteúdos escolares como a simetria. Roberto (2018) apresenta a potencialidade dos desenhos Sona para o ensino de conceitos aritméticos e para realização de demonstrações a partir do princípio da indução finita, as possibilidades para trabalhar o Sona no contexto escolar são inúmeras.

Um nome recorrente quando o assunto é história e cultura africana no contexto da matemática, é o professor Paulus Gerdes (1952-2014). O matemático e antropólogo Paulus Gerdes foi um estudioso acerca da história e cultura dos Cokwe, visto que a maioria de suas obras trata de assuntos envolvendo a etnomatemática relacionada com o contexto histórico e cultural africano. Paulus Gerdes olhou esses desenhos pela ótica matemática, compreendendo que a existência das práticas matemáticas na construção desses desenhos.

Em seu livro “Desenhos de Angola: Viver a matemática”, o autor não apenas fala sobre essa tradição Sona, traz elementos em comum entre a Angola e outros países, como o Brasil. Nesse livro, a experiência de adquirir um novo conhecimento é associada por Gerdes (2013) como um momento no qual é possível encontrar uma matemática com desenhos e problemas curiosos.

A tradição Sona, segundo Fontinha (1984), é originária do povo Cokwe, do nordeste da Angola, na região de Luanda. Grande parte da contribuição para o conhecimento e divulgação dos pictogramas dos Sona deve-se ao autor Mario Fontinha, que passou mais de 30 anos vivendo com o povo Cokwe aprendendo e vivenciando intensamente sua cultura e tradições. Muito além de estudar e conviver com este povo, em seu livro “Desenhos na areia dos Quiocos do Nordeste da Angola”, Fontinha (1984) relata que também auxiliou a reunir e conservar todos esses desenhos, preservando-os no museu do Dundo.

O povo Cokwe, segundo Gerdes (2013), é conhecido e reputado por seus pictogramas tradicionalmente realizados no chão arenoso e que são desenhados ao mesmo tempo em que uma história da tradição do povo é contada, sendo uma forma transmitir sabedoria e entretenimento do povo Cokwe. Os especialistas em desenho são chamados de Akwa Kuta Sona. Os Akua Kuta Sona, segundo Fontinha (1984), tal como os tecelões, escultores e forjadores, faziam parte de uma elite que procurava repassar o saber legado de seus antepassados.

Para os Cokwe, segundo Gerdes (2012), aprender sobre os Sona significa crescer em maturidade, passar para a vida adulta e aprender mais sobre a cultura de onde se está inserido:

Cada rapaz aprende o significado e a execução dos desenhos mais simples durante a fase intensiva ‘escolar’(..). Após passar pelas fases mukanda e mugonge, os rapazes estão mais maduros e começam a aprender os desenhos mais difíceis. O significado e feitura dos desenhos mais difíceis é transmitido por especialistas – akwa kuta sona (conhecedores de desenho). (GERDES, 2012, p. 24)



Segundo Fontinha (1984), os pontos são chamados de *tobe* e as linhas são chamadas de *mufunda*. Dessa maneira são formados os mais variados pictogramas, que vão desde animais até representações de histórias e credices populares dos Cokwe.

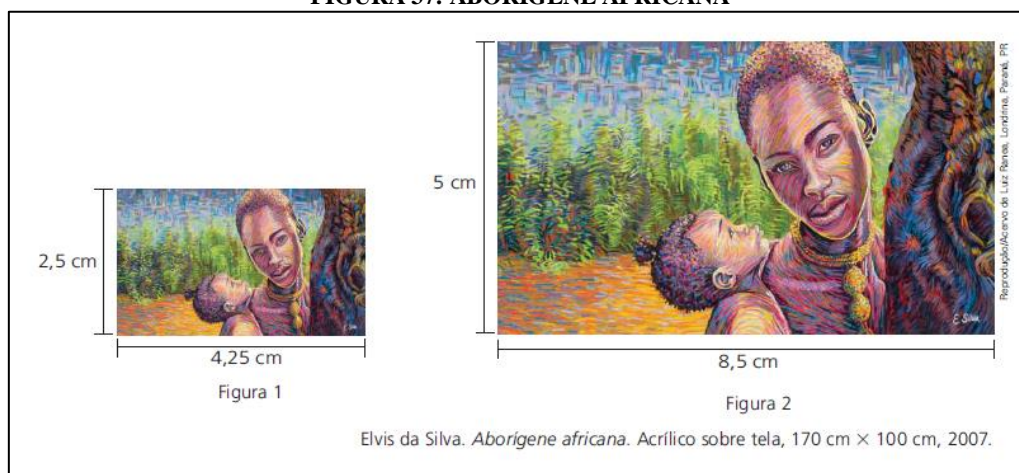
Quanto à forma de construir os pictogramas, no desenho Lusona monolinear uma linha pode cruzar com outra, porém, não pode passar duas vezes no mesmo local.

Há uma série de relações geométricas a ser observadas na formação desses pictogramas e que apresentam desdobramentos que podem propiciar grandes discussões acerca da matemática euclidiana.

Para além de apenas desenvolver atividades matemáticas utilizando os elementos da cultura africana, Gerdes (1952-2014), apresentou em seus livros, como a cultura advinda de diversos países africanos é repleta de histórias e crenças que não somente auxiliam no ensino de conteúdos matemáticos, mas também acerca do respeito às diferentes culturas e da valorização dos saberes como iguais.

Silva (2016) aponta para a potencialidade da Educação Matemática na construção de um ensino que possibilita novos olhares acerca dos algoritmos e de saberes matemáticos advindos de vários povos, cooperando dessa maneira com a expansão do reconhecimento de outros saberes como possibilidade de combate ao racismo, preconceitos e discriminações de várias naturezas.

**FIGURA 37: ABORÍGENE AFRICANA**



Fonte: Livro Didático Coleção 11 (9º ano p. 102) - 2020

A tela acima, nomeada *Aborigine Africana* foi pintada pelo artista plástico brasileiro Elvis da Silva. A tela fez parte da exposição *Cultura Negra*, na Universidade Estadual de Campinas UNICAMP no ano de (2007). A tela original tem a medida de 170cm de comprimento por 100cm de largura. Para trabalhar o conceito de semelhança de polígonos, os



autores do livro didático *Trilhas da Matemática* diminuíram a tela do artista plástico numa proporção de 20/1 e sucessivamente para uma proporção de 2/1.

A imagem contribuiu para a construção do raciocínio matemático para os conteúdos subsequentes no LD: congruência de ângulos no polígono, razão entre medidas de perímetro entre polígonos semelhantes, ampliação e redução de figuras por homotetia e semelhança de triângulos. Os dados acerca do artista plástico foram expostos na parte superior do enunciado da matéria e no rodapé da imagem, isso possibilita, caso haja interesse que o aluno conheça as demais obras do artista.

Um simples retângulo sem cores e sem história poderia ter sido utilizado para o desenvolvimento desse conteúdo matemático, no entanto, ao optar por escolher uma imagem que remetesse à HCAA, os autores evidenciaram e valorizaram a ancestralidade do negro.

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se por intermédio da análise das onze coleções de livros de matemática aprovados pela PNLD do ano de 2020, realizar uma investigação de como a HCAA era contemplada nesse material, pela perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais. A análise dessas coleções possibilitou a observação de que os LD convergiam em alguns aspectos, a saber, algumas similaridades com relação às abordagens e temas relacionados à HCAA.

Em todos os recortes analisados, os conteúdos de HCAA eram apresentados com o auxílio de recursos visuais. Essas ilustrações eram empregadas para fortalecer a ideia central do discurso escrito, de maneira que a imagem observada sem o discurso escrito não apresentava a completude da mensagem a ser interpretada pelo leitor. Outra similaridade encontrada em todas as coleções analisadas, diz respeito ao Egito Antigo. Em todas as coleções analisadas, foi possível encontrar conteúdos relacionados à história e cultura egípcia, quer fosse para tratar sobre o sistema de numeração, quer fosse para falar sobre as pirâmides ou unidades de medida, o Egito Antigo sempre estava presente nas coleções. De maneira geral, foram identificados 104 conteúdos nos quais a temática de HCAA foi contemplada, dentre os quais 62 abordavam diretamente ou indiretamente o Egito Antigo, ou seja, cerca de 60% dos temas abordados nas onze coleções tinham referências com o Egito. Portanto, ao invisibilizar ou omitir o Egito Antigo como sociedade negro-africana, os autores retiram cerca de 60% das contribuições da história e da cultura negro-africana de seus livros, Munanga e Lino (2016) apresentam a raiz desse processo de apagar a história do negro-africano como uma estratégia político-ideológica desenvolvida no período da colonização que visava rechaçar o negro por meio da dominação política e a exploração econômica de suas riquezas.

A valorização e reconhecimento dos processos históricos que envolvem os negros nos livros didáticos, implicam numa revisão da história que por séculos foi oculta e distorcida, colocando o negro em relações assimétricas e negando suas contribuições no contexto histórico.

Retomando as questões iniciais: como estão contemplados os conteúdos de HCAA nos livros de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2020? Como as *Formas Simbólicas* associadas a HCAA podem ser interpretadas nessas coleções?

A pesquisa aponta que algumas temáticas presentes nos LDs de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, ainda propagam formas de preconceito e racismo, das quais destacam-se:

- Racismo cultural – Jones (1973);
- Racismo ideológico- Benedict (1945) e
- O silêncio como forma de ocultar a desigualdade social- Silva (2012).

**TABELA 18: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LDS DE MATEMÁTICA ENTRE 2020-2022**

Período	Características detectadas
Entre 2020 e 2022	Imagens de pessoas de ascendência africana em propostas de atividades relacionadas com tópicos do currículo de matemática; livros com seções destinadas à HCAA; apresentação de uma seção destinada às práticas matemáticas dos Cokwe do nordeste da Angola; apresentação de manifestações culturais relacionadas à História e cultura afro-brasileira (feira dos Caxixis, artesanatos do capim dourado, capoeira, patrimônio cultural do Acarajé, Congada Rosa de Atibaia e Comunidades quilombola da Bahia e do Maranhão); construções sustentáveis em países africanos; personalidades negra brasileiras; invisibilidade do Egito Antigo como pertencente ao continente africano; pessoas negras associadas à fome; apresentação de pessoas negras em trabalho escravo sem contextualização prévia; apresentação de dados estatísticos que associam ao negro a fome e a falta de instrução; descuido no uso da linguagem, propiciando interpretações racistas e preconceituosas e presença mínima de pessoas negras quando comparadas com outras etnias.

Fonte: Da autora (2022)

A análise dos LDS de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, entre o período de 2020 e 2022, considerando o triênio previsto pelo PNLD, permitiu a percepção de mudanças com relação às características detectadas referentes às relações étnico-raciais envolvendo o negro pelas pesquisas de levantamento bibliográfico propostas por Rosemberg, Bazilli e Silva (2004) e por Andrade e Coutinho (2020). Conforme pode ser observado na Tabela 17, mudanças com relação à valorização da HCAA são nitidamente perceptíveis, no

entanto não foi possível identificar uma constância no que diz respeito às *Formas Simbólicas* associadas ao negro nas coleções analisadas, pois num mesmo livro foi possível encontrar uma pessoa negra associada a uma condição inata e imutável de fome e pobreza e folheando algumas páginas encontrava-se outra pessoa negra numa posição de destaque intelectual e político, como no caso da Coleção 4.

Outra situação identificada durante a análise dos livros didáticos, estava relacionada a superficialidade na qual alguns conteúdos foram abordados. Temáticas como o nível de instrução do negro brasileiro, escravidão e fome, foram abordados de maneira superficial e descontextualizada. No entanto, os avanços no que diz respeito às propostas das DCNERER, compõem parcela significativa das temáticas envolvendo a HCAA nas coleções analisadas conforme consta na Tabela (17) seguem: personalidades negras de destaque no Brasil; Capoeira; Geometria africana; Arte dos tecidos africanos; A arte afro-brasileira e a matemática; Feira dos Caxixis; Warka Tower; Maracatu; Savana africana; Acarajé: bem cultural imaterial brasileiro; Congada Rosa de Atibaia; Arte do Capim dourado do Jalapão e Comunidades quilombolas.

Percebeu-se durante a análise dos LDs, nomenclaturas que já estão em desuso, termos como “mulato”, já não são utilizados por conter um teor pejorativo, ainda assim podem ser encontrados nas coleções; o uso da expressão “escravos” para designar a pessoas africanas ou seus descendentes. Esses dois termos possuem conotação negativa, legados do período colonial. Nesta pesquisa, foi utilizado o termo escravizados e não escravos para designar aqueles que foram trazidos do continente africano para o trabalho escravo, pois compreende-se que o termo escravo se refere a uma condição inata e inerente ao ser, como sugere Thompson (1995), trata-se de um uso da linguagem para estabelecer e reforçar relações de dominação, cuja estratégia operante funda-se em naturalizar, nominalizar e eternizar um fenômeno. Nesse caso, o uso do termo escravo para designar pessoas escravizadas, elimina e ofusca o caráter sócio-histórico do africano escravizado, estabelecendo-o em uma “sociedade sem história no coração da sociedade histórica” (THOMPSON, 1995, p.89).

A Hermenêutica da Profundidade de Thompson (1995) auxiliou na identificação de algumas estratégias de construção simbólicas nos conteúdos de HCAA presentes nos LDs. Dentre as quais destacam-se a naturalização, eternização, nominalização, diferenciação e eufemismo.

Uma das atividades dos LDs destacou-se em relação as demais, pois apresentou uma atividade que divergia significativamente de todas as analisadas, essa atividade foi contemplada em um livro da Coleção 7. Essa atividade consistia em uma pesquisa sobre a cultura afro-

brasileira dividida em seis etapas, na primeira o objetivo é desenvolver um maior conhecimento sobre a composição étnica brasileira, na segunda etapa, são propostas vários questionamentos e reflexões para propiciar um aprofundamento sobre a cultura afro-brasileira, a terceira etapa consistia em um estudo sobre algumas personalidades negras brasileiras, as demais etapas consistiam em um processo de confecção e divulgação de um material na forma de história em quadrinhos sobre personalidades negras do Brasil. Após a confecção e divulgação desse material, os autores propõem reflexões e discussões acerca dos conteúdos aprendidos com a pesquisa.

A proposta do LD contemplada na Coleção 7 citada anteriormente, compõe um conjunto de atividades que não podem ser desenvolvidas em apenas uma aula, pois envolve várias etapas distintas como a produção de histórias em quadrinhos e divulgação desse material para a comunidade escolar. No interior desta proposta, há espaço para que os alunos produzam suas próprias histórias a partir dos conteúdos de HCAA e de eleger personalidades negras brasileiras para compor suas histórias, abrindo espaço para a criatividade, construindo um ambiente de respeito à história e cultura do afro-brasileiro.

Portanto, a busca que se almeja é de um aprimoramento da Educação para as Relações Étnico-raciais nos livros didáticos de matemática, com vista à desconstrução de conceitos, termos e linguagens que cristalizam e perpetuam as estratégias de construções simbólicas que reforçam as relações assimétricas. Propõe-se um aprimoramento da abordagem do Ensino da HCAA nos livros didáticos de matemática que reconsidere a representação dos negros pela perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

## REFERÊNCIAS

ALLPORT, Gordon W. *La Naturaleza del Prejuicio*. 4.ed. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971

ANDRADE, Rosineide Brasilino de. COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Estado da arte: o negro no livro didático de história do ensino fundamental I e II. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, vol.6. n.8, p.62.564- 62.583, ago.2020.

BARBOSA, Márcio (Org). **Frente Negra Brasileira- Depoimentos**. São Paulo, Quilombo, 1998.

BARBOSA, Ubiraneila Capinan. **O quilombo que remanesce: estudo de caso acerca do impacto da política pública de certificação de titulação do território sobre a identidade étnica dos quilombos remanescentes Barra e Bananal em Rio de Contas, Bahia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, p. 126. 2009.

BASSI, Marcos Ivan. **O livro didático de história: uma análise a partir de representações de regionalidade**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2012

BENEDICT, Ruth. (1945), *Race and racism*. Londres, Routledge/Kegan Paul.

BERNARDINO, Camila Libanori. **Números complexos: um estudo histórico sobre sua abordagem na coleção Matemática 2º ciclo**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro-SP, p.170. 2016

BIANCHINI, Edwaldo. **Matemática- Bianchini**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 9. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2004). Parecer nº 03/2004, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação das Relações Étnico-raciais e para O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 17 jun. 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **DOU**, Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: 10 jan. 2003. **MP**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cor ou Raça. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. **Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império**. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 267, v. 1, parte 1, 1850.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica (SEB). Guia de Livros Didáticos PNLD 2020: Matemática: Brasília 2020.

BRASIL. **Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e para o Ensino da História e Cultural Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF. Out. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **MEC-SEF**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: 1998.

CAMPOS, Augusto Luiz. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **RBCS**, Rio de Janeiro- RJ, vol. 32, nº 95/2017, p.1-19, abril, 2017.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 403. 2018.

CARDOSO, Virgínia Cárdia. **A cigarra e a formiga: uma reflexão sobre educação matemática brasileira na primeira década do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, SP. 2009. 212 p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação infantil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito: indivíduo e cultura. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Branco, Raynette Castello. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. 174 p.

CHAVANTE, Eduardo Rodrigues. **Convergências Matemática**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

DANTE, Luiz Roberto. **Telaris Matemática**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2018.

DEUS, Karine Angélica de. **O recurso de demonstração em livros didáticos de diferentes níveis do ensino de matemática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2015. 207 p.

DIOP, Cheikh Anta. **Origem dos antigos egípcios**. Proceedings of the Seventh Pan-African Congress of Pre-History and Quaternary Studies. Dec. 1971. 39 -70 p.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 140 p.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo, n. 63, p. 103-120, abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>>. Acesso em: 26, jan. 2021.

FERRARO, Juliana Ricarte. **A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria**. Rev. Cadernos do CEOM., Santa Catarina, n. 24, p. 169-188, 2011. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/download/973/542/0>>. Acesso em: 03, agosto. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2006. 992 p.

Fontinha, Mario. (1984). **Desenhos na areia dos Quiocos do nordeste de Angola**, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.



FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 273. 2008.

FREITAS, Leticia Fonseca Richthofen de. Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 201-213, 2009.

GAY, Maria Regina Garcia. SILVA, Willian Raphael. **Araribá mais: Matemática.** 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

Gerdes, P. (2013). **Desenhos de Angola: Viver a matemática.** São Paulo: Editora Diáspora

Gerdes, Paulus. (1993). **Geometria Sona de Angola: Matemática duma Tradição Africana.** Maputo, Moçambique.

Gerdes, P. (2012). **Lusona: Recreações Geométricas da África. Problemas e Soluções.** Belo Horizonte, Boane, Moçambique.

GIOVANNI JUNIOR, José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto. **A conquista da Matemática.** 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: FTD, 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Renato Aparecido. **Legitimidade das políticas públicas de ação afirmativa: a questão jurídica do negro no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Direito Político Econômico) - Universidade Presbiteriana de Mackenzie. São Paulo, p.105. 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 2. ed. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, SP: Ed. 34, FUSP, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil.** 2. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, FUSP, 2004.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Apicuri; Puc Rio, 2016.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DO ANPOCS, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos, 1998, Caxambu. **Anais do XXII**

**Encontro Anual da ANPOCS.** Caxambu: Anpocs, 1998. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt03-6/5050-chasenbalg-ndovalle-educacao/file>>. Acesso em: 22 jan. 2022

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. DOSSIÊ IPHAN 6: Ofício das Baianas do Acarajé. **Ministério da Cultura**, DF, Brasil, 2005.

JONES, James McCoy. **Racismo e preconceito.** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgar Blucher, editora da Universidade de São Paulo, 1973.

LAMONATO. Maiza. **Influência do livro didático no preparo das aulas pelos professores de matemática.** 1998. Monografia (Especialização em Matemática Aplicada): Universidade de Franca, Franca, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Tradução de Bernardo Leitão e colaboradores.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática.** 6ª reimpr. da 1ª.ed. São Paulo: Cortez, 1994

LONGEN, Adilson. **Apoema: Matemática.** 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A IMAGEM DA CIÊNCIA: FOLHEANDO UM LIVRO DIDÁTICO. **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n. 86, p.103-129, abr. 2004.

MOURA, Carolina Silva de; ALMEIDA, Adrielly Campos e. Para além da doxa: caminhos metodológicos da Hermenêutica de Profundidade. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 34, p. 75-86, ago. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Relações África-Brasil: o que seria?** Novos olhares sociais, v. 1, n. 1, p. 6-25, nov./jan. 2018.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje.** 2.ed. São Paulo: Global, 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas**, Vol.10, p.26-63, nov.2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/download/18970/13018/54903> > Acesso em 29/011/2021

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)**. História, Franca, v.28, n.2, p.143-172, 2009.

OLIVIRA, Alaor Gregório de. O silêncio do Livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. Revista Espaço Acadêmico. n. 40, set. 2004. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>> Acesso em 28 de jan. de 2022.

OLIVEIRA, Carlos N.C. de. FUGITA, Felipe. **Geração Alpha Matemática**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

OTSUKA, Alexandre Ferro. **Antônio Bento: Discurso e prática abolicionista na São Paulo da década de 1880**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 230. 2015.

PATARO, Patrícia Moreno. BALESTRI, Rodrigo. **Matemática Essencial**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2018.

PIMENTEL, Guilherme Henrique. **A história da Geometria nos livros didáticos do PNLD**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, p. 131. 2014.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Batista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.125-146, jan. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 19 jan. 2022

SAMPAIO, Fausto Arnaud. **Trilhas da Matemática**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, set. 2011. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/metamorfose-de-militantes-negros-em-negrosintelectuais>>. Acesso em: 28 janeiro de 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. p.179.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do **Embranquecimento. Identidade negra e educação**. Salvador, BA: Ianamá, 1989, 57 p.

SILVA, Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Maysa Ferreira da. **O romper do silêncio discriminatório: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 216. 2020.

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. **O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 110-129, Jan/Abr 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.

Silvério, Valter Roberto. **Relações étnico-raciais e educação: Entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração**. REVEDUC, São Carlos-SP, Vol.9, nº2, p.35-65, agosto, 2015.

SOUZA, Joamir. **Matemática Realidade & Tecnologia**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2018.

SOUZA, Sueli. Dos S.- **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural** - Feira de Santana, BA. 2014.

SOUZA, Tássio Santana de. MOREIRA, Rosângela Patrícia de. **Das olarias aos encantos: feira de caxixis uma beleza cultural de Nazaré - BA**. Revista Educon, Aracaju- SE, vol 12, nº1, p. 1-10, setembro, 2018.

TAJFEL, Henri. **Human groups and social categories**. New York: Cambridge University Press, 1981.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de**

comunicação de massa. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, 427 p.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan. 2015.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul. 2009.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e poder**. HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELOS P. JUNIOR, Magno. **Construção e transformação do centro urbano de São Luís-MA: Uma análise do Patrimônio Histórico**. Tese - Barcelona: Universidade de Barcelona, 2015.

## ANEXO 1



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

#### Mensagem de veto

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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.







Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

## ANEXO 2

FIGURA 38: ANIMAIS DA SAVANA AFRICANA

 <p>Elefante africano. Podemos expressar a massa de um elefante em tonelada. A medida da massa de um elefante africano chega a 7 toneladas, ou seja, 7.000 kg.</p>		<p>b) O elefante africano é o mais pesado dos mamíferos terrestres. Usando a resposta do item anterior, quantos elefantes, com cerca de 7.000 kg, seriam necessários para apresentar juntos a mesma massa do lixo produzido em um ano? <b>aproximadamente 14.000 elefantes</b></p>  <p>Elefante africano.</p>
<p><b>Senso numérico</b></p> <p>Estudos indicam que os seres humanos são capazes de determinar a quantidade de elementos de pequenos agrupamentos sem fazer uso da contagem. Essa característica é conhecida como "senso numérico". Alguns animais, apesar de não saberem contar, também têm essa característica.</p> <p>Em um experimento realizado no Parque Nacional de Serengeti, na Tanzânia, pesquisadores verificaram que, quando o grupo de leões dominante em um território é maior do que um grupo de leões invasor, o grupo dominante defende seu território atacando os invasores. Se o grupo invasor for maior ou igual ao dominante, as leões nem sempre agem desta forma.</p> 		 <p>Um elefante africano adulto tem cerca de 7,5 t (7.500 kg).</p>

Fonte: Livros didáticos de matemática aprovados pelo PNLD de 2020. Edição da autora, 2021



### ANEXO 3

FIGURA 39: UNIDADE DE MEDIDA NO EGITO ANTIGO

**Pintura de barco no rio Nilo, representado no túmulo de Senneferi, no Egito.**

**Os "esticadores de corda" eram os agrimensores egípcios. Eles demarcavam as terras após as inundações anuais do rio Nilo, que alteravam as marcas anteriores.**

**Cleópatra nasceu no ano 69 a.C. (-69) e morreu aos 39 anos.**

**Alto-relevo de Cleópatra na entrada do Templo de Dandara, no Egito.**

**Corda de nós utilizada pelos egípcios.**

**A necessidade de medir comprimentos e de calcular a área de superfícies e o volume de sólidos é bem antiga. No antigo Egito, por exemplo, donos de terras às margens do rio Nilo já pagavam impostos ao faraó pelo uso da terra. O valor era proporcional à área cultivada.**

**Ainda hoje, deparamos frequentemente com situações que exigem o cálculo de áreas e volumes.**

**Com seus colegas, analise a foto da fachada de uma construção.**

**Os egípcios utilizavam cordas esticadas para medir comprimentos e áreas. Uma corda com 10 nós era usada para medir 100 unidades de comprimento.**

**Mapa do Egito atual.**

**Mapa do Egito atual de 2010. (Adaptado de: Atlas do Egito, 2010, p. 45.)**

Fonte: Livros didáticos de matemática aprovados pelo PNLD de 2020. Edição da autora, 2021

FIGURA 40: SISTEMA DE NUMERAÇÃO EGÍPCIO

**Sistema de numeração egípcio**

A civilização egípcia teve início por volta de 3200 a.C., no nordeste da África, às margens do rio Nilo. Os egípcios registravam quantidades utilizando sete símbolos. Veja abaixo quais são esses símbolos e o valor correspondente a cada um.

1	10	100	1000
10000	100000	1000000	

Para representar os números, os egípcios usavam o processo aditivo. Desse modo, o valor do número formado correspondia à soma dos valores de cada símbolo representado.

**Sistema de numeração egípcio**

A civilização egípcia desenvolveu por volta de 3000 a.C., com base na arquitetura, graças à irrigação de suas terras pelo rio Nilo. A riqueza criada impeliu os egípcios a criar um sistema de escrita e contagem, até aí o conhecimento de escrever um sistema de numeração que lhes permitia registrar colheitas, moedas, etc.

**Sistema de numeração egípcio**

Por volta de 3500 a.C., os egípcios criaram um sistema de escrita que utilizava símbolos chamados hieróglifos. Esses símbolos eram inspirados em elementos do cotidiano dessa civilização. Observe alguns exemplos de hieróglifos utilizados para representar números.

Hieróglifo	1	10	100	1000	10000	100000	1000000
Significado	Traco vertical	Asa	Corda enrolada	Flor de lótus	Dedo	Grino	Homem ajoelhado

**Sistema de numeração egípcio**

Um sistema de numeração é um conjunto de símbolos e regras que permitem representar números. Por volta de 3 mil anos antes de Cristo (3000 a.C.), os egípcios registravam quantidades usando símbolos hieroglíficos e imagens familiares a eles. Veja.

Valor	Caractere	Simbolização	Por escrito	Simbolização	Simbolização	Valor
1	Traco vertical	1	10	Asa	10	10000
10	Asa	10	100	Corda enrolada	100	100000
100	Corda enrolada	100	1000	Flor de lótus	1000	1000000
1000	Flor de lótus	1000	10000	Dedo	10000	
10000	Dedo	10000	100000	Grino	100000	
100000	Grino	100000	1000000	Homem ajoelhado	1000000	

Cada símbolo podia ser repetido até 9 vezes para representar um número. Veja alguns exemplos de números representados nesse sistema.

7 → 7 traços verticais  
 1000 → 1 flor de lótus  
 2500 → 2 cordas enroladas e 500 traços verticais  
 12125 → 1 grino, 2 cordas enroladas, 1 flor de lótus e 25 traços verticais

**Um pouco sobre o zero**

Diversas civilizações antigas utilizaram sistemas de numeração nos quais a posição que o símbolo ocupava na representação do número não era importante. Um exemplo é o sistema egípcio, no qual basta adicionar o valor de todos os símbolos representados, não importando a ordem em que foram escritos, para obter o valor de um número. Veja, por exemplo, três modos de escrever o número 23 usando o símbolo do sistema egípcio.

20 + 3 = 23      3 + 20 = 23      10 + 3 + 10 = 23

Este é o número trinta e cinco.

Fonte: Livros didáticos de matemática aprovados pelo PNLD de 2020. Edição da autora 2021