UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
INSTITUTO DE LETRAS

GABRIELA LUNA BELLAS OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Salvador
2017

GABRIELA LUNA BELLAS OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª Drª Marcia Paraquett.

Salvador
2017

GABRIELA LUNA BELLAS OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 11 de julho de 2017.

Banca Examinadora

Marcia Paraquett_____
Doutora em Letras (Língua Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo – USP).
Universidade Federal da Bahia

Denise Carrascosa França_____
Doutora em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.
Universidade Federal da Bahia

Fernanda Almeida Vita_____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Alcalá – UAH
Universidade Federal da Bahia

Salvador
2017

AGRADECIMENTOS

A Deus e às forças divinas, que me impulsionam e me encorajam a realizar meus objetivos.

Aos meus alunos, razão desta pesquisa.

Aos meus pais, Carmem e Gilberto, que sempre me ensinaram a ver o outro e o mundo além das aparências e sem nunca me esquecer quem sou e de onde venho.

Ao meu marido, Marcus, que me emprestou os seus ouvidos para que eu pudesse ouvir a minha própria voz nesta pesquisa e que seguiu ao meu lado, em frente, apesar das dificuldades.

Aos meus irmãos, primeiros a me ensinar a conviver com as diferenças.

À minha orientadora, Marcia Paraquett, a responsável pelo meu amadurecimento como pesquisadora, por acreditar, confiar em mim e esperar meu tempo de amadurecer e produzir.

À Adriana e Andéa Teixeira, amigas para todos os momentos, por me lembrarem que uma verdadeira amizade supera o tempo e a distância.

Às Meninas de Outono, Ann, Lu e Patty, pelo carinho, apoio, incentivo e por me fazerem sentir acompanhada nesta caminhada de aparente solidão.

Ao grupo de pesquisa PROELE, pela troca de experiências, conhecimentos, afetividade e por contribuir para a minha formação como pesquisadora.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo, pelas discussões acadêmicas, pelos momentos de descontração e pela amizade.

Ao curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, que me proporcionou uma formação intelectual humana.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo verificar e problematizar a representação da identidade negra no Livro Didático (LD) de Espanhol do Ensino Fundamental II, na coleção *Formación en Espanhol: lengua y cultura*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, levando em consideração a importância do LD para um ensino-aprendizagem inclusivo e democrático, em consonância com a Lei 10.639/03 e os documentos que orientam o ensino-aprendizagem no Brasil. Esta lei estabelece o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, sendo de responsabilidade de todas as disciplinas curriculares trabalharem o tema, a fim de se resgatar a contribuição dos povos negros nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Desse modo, é também responsabilidade da disciplina Língua Espanhola abordar a presença linguística, cultural, social e política dos povos negros de forma complexa, de modo a reforçar o caráter de uma educação cidadã de qualidade, mais equitativa e inclusiva, voltada para o combate à discriminação, ao preconceito, ao racismo e para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial que constituem o Brasil e os países hispano-americanos. Para tanto, esta pesquisa busca identificar como a identidade negra está representada através de imagens e textos escritos, assim como os elementos pertencentes às culturas negras. Compreender a representação da identidade negra no LD é importante porque a representação influencia de modo significativo na formação da identidade dos sujeitos e grupos sociais, podendo impactar de maneira positiva ou negativa no seu modo de agir, assim como ao posicionar-se social e culturalmente. Portanto, o LD, através das representações, tanto pode promover a aproximação dos sujeitos de sua realidade histórica, cultural, social e étnico-racial, como o seu distanciamento e/ou negação. Esta dissertação se insere na Linguística Aplicada, área que me possibilita investigar de forma transdisciplinar os fenômenos sociais presentes no LD, relacionados aos aspectos étnico-raciais e culturais do grupo social negro. Desse modo, são utilizados para realização desta pesquisa, além dos estudos da Linguística Aplicada, os estudos desenvolvidos nos campos dos Estudos Culturais, da Educação, da Sociologia e da Antropologia. Esta é, portanto, uma pesquisa de cunho social, que se utiliza de fontes documentais, cuja abordagem é essencialmente qualitativa. As análises dos dados mostram que, mesmo havendo um esforço nos LD para representar a identidade negra de forma positiva e contemplar a diversidade social e cultural, ainda falta muito para erradicar representações estereotipadas e que veiculam ideologias racistas. Essas representações negativas são possivelmente reflexos de uma epistemologia ainda baseada no eurocentrismo. Nesse sentido, é importante a existência e a ampliação de políticas públicas educativas, como a Lei 10.639/03, que assegurem o direito à diferença e ao acesso a uma educação igualitária e justa aos grupos étnico-raciais historicamente excluídos. Assim como é imprescindível a participação ativa de toda a sociedade brasileira e, principalmente, de professores/as comprometidos/as com uma educação para a diversidade, a fim de que essas leis cumpram a sua função social.

Palavras-chave: Representação. Identidade Negra. Livro Didático. Espanhol.

RESUMEN

Esta disertación tiene por objetivo verificar y problematizar la representación de la identidad negra en el Libro Didáctico (LD) de Español en la Enseñanza Fundamental II, en la colección Formación en Español: lengua y cultura, aprobada por el *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* de 2014, teniendo en cuenta la importancia del LD para una enseñanza-aprendizaje inclusiva y democrática, en consonancia con la Ley 10.639/03 y los documentos que orientan la enseñanza-aprendizaje en Brasil. Esta ley establece la enseñanza sobre Historia y Cultura Afro-brasileña, siendo de responsabilidad de todas las asignaturas curriculares trabajar el tema, a fin de rescatarse la contribución de los pueblos negros en las áreas social, económica y política, pertinentes a la Historia de Brasil. De este modo, es también responsabilidad de la disciplina lengua española abordar la presencia lingüística, cultural, social y política de los pueblos negros de forma compleja, para reforzar el carácter de una educación ciudadana de calidad, más equitativa e inclusiva, orientada hacia el combate a la discriminación, el prejuicio, el racismo y la valorización de la diversidad cultural y étnico-racial que constituyen el Brasil y los países hispanoamericanos. Para ello, esta investigación busca identificar cómo la identidad negra está representada a través de imágenes y textos escritos, así como los elementos pertenecientes a las culturas negras. Comprender la representación de la identidad negra en el LD es importante porque la representación influye de manera significativa en la formación de la identidad de los sujetos y grupos sociales, pudiendo impactar de manera positiva o negativa en su modo de actuar y al posicionarse social y culturalmente. Por lo tanto, el LD, a través de las representaciones, tanto puede promover la aproximación de los sujetos de su realidad histórica, cultural, social y étnico-racial, así como su distanciamiento y/o negación. Esta disertación se inserta en la Lingüística Aplicada, área que me permite investigar de forma transdisciplinaria los fenómenos sociales presentes en el LD, relacionados a los aspectos étnico-raciales y culturales del grupo social negro. De este modo, se utilizan para realizar esta investigación, además de los estudios de la Lingüística Aplicada, los estudios desarrollados en los campos de los Estudios Culturales, de la Educación, de la Sociología y de la Antropología. Esta es, por lo tanto, una investigación de cuño social, que se utiliza de fuentes documentales, cuyo abordaje es esencialmente cualitativo. Los análisis de los datos muestran que, aun habiendo un esfuerzo en los LD para representar la identidad negra de forma positiva y contemplar la diversidad social y cultural, todavía falta mucho para erradicar representaciones estereotipadas y que vehiculan ideologías racistas. Esas representaciones negativas son posiblemente reflejos de una epistemología todavía basada en el eurocentrismo. En este sentido, es importante la existencia y la ampliación de políticas públicas educativas, como la Ley 10.639/03, que aseguren el derecho a la diferencia y el acceso a una educación igualitaria y justa a los grupos étnico-raciales históricamente excluidos. Así como es imprescindible la participación activa de toda la sociedad brasileña y, principalmente, de profesores/as comprometidos/as con una educación para la diversidad, a fin de que esas leyes cumplan su función social.

Palabras claves: Representación. Identidad Negra. Libro Didáctico. Español.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de estereótipos: atribuídos às características físicas e culturais de cada povo ou etnia.....51
Figura 2 – Exemplo de estereótipos: "El carnaval de Gualeguaychú.....53
Figura 3 – Exemplo de estereótipos: poema "Mujer americana: 'Palabras descalzas'".....54
Figura 4 – Exemplo de estereótipos: texto/imagem "Estereotipos".....55
Figura 5 – Exemplo de estereótipos: atividade sobre imigração.....57
Figura 6 – Exemplo de rompimento de estereótipos: atividade sobre a dieta diária de três jovens.....58
Figura 7 – Exemplo de rompimento de estereótipos: entrevista.....59
Figura 8 – Exemplo de (in)visibilidade: crianças praticando ações para estudo dos verbos "gustar" e "encantar".....63
Figura 9 – Exemplo de (in)visibilidade: apresentação e nacionalidades.....68
Figura 10 – Exemplo de (in)visibilidade: "Juegos ansiolíticos" (imagem).....69
Figura 11 – Exemplo de (in)visibilidade: Obama e família.....71
Figura 12 – Exemplo de (in)visibilidade: atividade sobre o texto "Obama juro como presidente de EE.UU: 'la esperanza le ganará al miedo'".....73
Figura 13 – Exemplo de valorização: texto sobre a Apple e a campanha publicitária "Piensa diferente".....74
Figura 14 – Exemplo de (in)visibilidade: Poema "Advinanza".....76
Figura 15 – Exemplo de valorização: texto "Día de la conciencia negra".....77

Figura 16 – Exemplo de valorização: pintura em óleo de Zumbi.....78
Figura 17 – Exemplo de valorização: Discurso de Alejandro Frigerio no evento em comemoração ao dia da Consciência Negra na Argentina.....79
Figura 18 – Exemplo de valorização: texto sobre Jorge Dissonância, músico negro nordestino.....80
Figura 19 – Exemplo de valorização/(in)visibilidade: texto e imagem sobre/do orixá Yemanjá.....81
Figura 20 – Exemplo de valorização: questões sobre a Festa de Yemanjá e sobre esse orixá.....82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CTA	Comando-Geral de Tecnologia Aeroespacial
DCN-ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IAE	Instituto Aeronáutica e Espacial
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LT	Linguística Teórica
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MD	Materiais Didáticos
MNU	Movimento Negro Unificado
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SINFRA	Sensores de Radiação Infravermelhos
SIS	Síntese de Indicativos Sociais
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

1.1 MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....13
1.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....15
1.3 O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD.....18
1.4 O ENSINO DE ESPANHOL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS NO BRASIL.....20
1.5 A LEI 10.639/03, O ENSINO DE ESPANHOL E O LIVRO DIDÁTICO.....25
1.6 PERGUNTAS QUE DIRECIONAM A PESQUISA.....27
1.7 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....28
1.8 DEFINIÇÃO DO *CORPUS*.....29
1.8.1 Procedimentos de análise.....31
1.8.2 Descrição dos Livros Didáticos analisados.....31
1.9 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....34

2 IDENTIDADE NEGRA: QUESTÕES CONCEITUAIS.....35
2.1 IDENTIDADE.....35
2.2 IDENTIDADE NEGRA.....36
2.3 RAÇA/ETNIA.....38
2.4 RACISMO/DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....41
2.5 PRECONCEITO/PRECONCEITO RACIAL.....44
2.6 DESIGUALDADES RACIAIS.....46

3 A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO.....51

3.1 REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS DE NEGROS/AS NO LIVRO DIDÁTICO.51
3.2 A (IN)VISIBILIDADE DE NEGROS/AS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....63

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....88

REFERÊNCIAS.....94

ANEXO A – EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2011 98

ANEXO B – LEI QUE DISPÕE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA 158

ANEXO C – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO QUE DISPÕE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....159

ANEXO D – LEI QUE DISPÕE SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA..... 162

ANEXO E – RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE/CP 1/2004 QUE INSTITUI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA 163

ANEXO F – PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE/CP 003/2004 QUE INSTITUI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....165

ANEXO G – COLEÇÃO *FORMACIÓN EN ESPANHOL: LENGUA Y CULTURA*.....181

1 INTRODUÇÃO

O Livro Didático (LD) é um importante instrumento no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), pois é utilizado como principal fonte orientadora das práticas pedagógicas em sala de aula para a formação do/a estudante. Este instrumento é portador de representações que influenciam positiva ou negativamente na construção de identidade dos/as estudantes e, por isso, o modo como essas representações presentes no LD são abordadas é determinante para a dinâmica das relações sociais, culturais e raciais.

As representações são estabelecidas através de atribuição de sentidos, social e/ou historicamente produzidos, em relação a determinado objeto. Nesse processo, elementos como estereótipos podem ser recuperados na remodelagem e reconstrução desse objeto, como ocorre muitas vezes na representação da identidade negra e de elementos pertencentes à sua cultura. Assim, essa representação pode impactar negativamente no reconhecimento do/a estudante negro/a de sua identidade étnico-racial, podendo causar a sua rejeição.

Dessa maneira, o/a professor/a de Língua Espanhola tem importância fundamental na abordagem do LD, de modo a identificar, problematizar e combater representações que veiculem ideologias discrimitórias, levando os/as estudantes a reconhecerem a diversidade e a valorizarem a diferença. É nesse sentido que a Lei Nº 9.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi criada. E, além de atingir o ambiente escolar, reconhecido como fundamental para a reeducação das relações étnico-raciais, essa lei entende que esta tarefa é de responsabilidade de toda sociedade brasileira, já que "o que precisa ser mudada não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles" (GONÇALVES E SILVA, 2012)[1]. Essa é responsabilidade também de todas as disciplinas do currículo escolar, sendo, portanto, tarefa da língua espanhola abordar a contribuição histórica, social e cultural dos povos afro-hispânicos e afro-brasileiros.

Porém, para que o/a professor/a possa agir desse modo é necessário entender e conscientizar-se da complexidade que envolve o processo de construção das identidades, pois,

[1] Em entrevista concedida a Daiana Souza, da Assessoria de Comunicação da Fundação Cultural Palmares (ASCOM/FCP), em 11 de janeiro de 2012, veiculada com o título "A Lei n° 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva". Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=17211. Acesso em: 02 de fev. de 2017.

dessa maneira, poderá garantir a todos/as os/as estudantes o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem serem obrigados/as a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes e ideias que lhes são adversos (BRASIL, 2004).

Pelo exposto, torna-se relevante analisar a representação da identidade negra no LD de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), a fim de problematizá-la e contribuir, mesmo que minimamente, para a formação de um olhar mais crítico e atento sobre os processos de inclusão/exclusão de negros/as nele presentes, para que não se continue reproduzindo linguagens racistas sobre esse grupo étnico-racial. Além disso, para chamar a atenção para a necessidade de elaboração de LD que possibilitem um ensino-aprendizagem que valorize os diversos grupos étnico-raciais que compõem nossa sociedade e suas culturas de forma igualitária.

Para problematizar a representação da identidade negra no LD, desenvolverei a pesquisa de forma transdisciplinar, a partir da Linguística Aplicada (LA), pois esta, por ser uma ciência social, me permite dialogar com outros campos de conhecimento, como Educação, Sociologia e Antropologia e dos Estudos Culturais, a fim de refletir sobre problemas da língua e linguagens que afetam a formação e afirmação de identidades dos sujeitos em processo de aprendizagem, os quais interferem nas suas relações sociais como um todo.

1.1 MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O meu interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa nasceu da minha inquietação na prática pedagógica ao perceber que meus/minhas alunos/as não se identificavam como negros/as nem com as suas culturas, embora a maioria seja negra. Este fato me levou a estudar formas de entender o porquê desse comportamento e percebi que meus conhecimentos e a minha prática em sala de aula eram insuficientes para promover a tomada de consciência de questões identitárias étnico-raciais negras. Assim, procurei os/as colegas para relatar a minha angústia, por ver o quanto limitados eram os meus conhecimentos sobre fatores que promoviam a baixa autoestima e a não valorização da identidade negra por parte dos/as estudantes e por acreditar que, juntos, poderíamos encontrar uma solução para sanar o pouco e/ou a falta de preparo para alterarmos a nossa condição e a situação de autorrejeição

constatada. Contudo, poucos mostraram interesse em buscar soluções pedagógicas para o fato, alegando não a falta de conhecimento ou insegurança em abordar o tema, mas a falta de tempo e por não acharem, equivocadamente, que esse também era seu dever independente da disciplina que lecionassem, o que deveria ficar a cargo das professoras de português e história, segundo meus/minhas colegas de profissão. Isso demonstrou, por parte deles/as, o desconhecimento da Lei 10.639/03, a qual preza pelo ensino da história e culturas dos povos afro-brasileiros e africanos como forma de valorização da identidade negra, sendo esta uma responsabilidade de todos no âmbito escolar.

A professora de história foi a única que mostrou real interesse em articular estudos e projetos voltados para ações anuais que desenvolvessem a autoestima e a valorização dos/as estudantes negros/as e das culturas negras na escola. Entretanto, esse projeto ficou no plano das ideias e a realização de pequenas ações continuou se restringindo ao mês de novembro em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Desse modo, entendendo que vários são os mecanismos que desencadeiam a autorrejeição e rejeição aos povos negros e às suas culturas, dentre os quais estão a escola e os currículos, que ainda favorecem a ideologia da classe dominante, a formação do professor; a mediação do professor entre ações e elementos que promovam preconceito, racismo, discriminação e o/a estudante; além, e principalmente, o LD, que ainda ocupa um lugar de grande importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas que, muitas vezes, é veículo de visões redutoras e simplistas sobre os povos e culturas negras.

Por isso, consciente de que meu olhar crítico é fortemente influenciado pela minha visão de mundo, marcada social, cultural e historicamente, me posiciono como a professora-pesquisadora de línguas do Ensino Fundamental II que busca, através da análise da representação da identidade negra no LD de E/LE, compreender e chamar a atenção para a articulação entre etnicidade e LD como processo de inclusão/exclusão e afirmação/negação dos povos negros, suas culturas e produção de saberes e o seu impacto na formação identitária dos sujeitos em contato com ele.

Desejo, portanto, que esta pesquisa possa contribuir para que professores/as do ensino básico das redes pública e privada se sintam impelidos a observar os conteúdos dos LD de forma mais crítica, o que, provavelmente, os/as permitirá ressignificar seus próprios

conhecimentos e seus contextos educacionais, como um possível caminho para o combate ao racismo, para a promoção do respeito à diversidade e para uma efetiva educação cidadã.

1.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em um mundo em constante fluxo, onde os deslocamentos provocam mudanças estruturais, descentralizando poderes e ressignificando as sociedades, questões socioculturais, de identidade, diferença, diversidade passaram a ser motivo de maior preocupação nos diversos campos de produção de conhecimento, em especial os das ciências sociais como Linguística Aplicada, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Educação e também das políticas de Estado e de Direitos Humanos.

Nesse sentido, no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, os estudos contemporâneos em LA se voltam para diversos objetos, dentre eles o LD, que possibilita entender as relações estabelecidas entre língua e linguagens e as práticas sociais como produção de sentidos. Esta perspectiva resulta de mudanças ocorridas dentro da própria LA, tanto no que se refere às posturas teórico-filosóficas como às metodológicas.

Assim, julgo necessária uma breve explanação sobre a visão de língua e linguagens e suas implicações na produção do conhecimento científico e no trabalho pedagógico voltado para o ensino de LE, que respaldará a escolha teórico-metodológica adotada para realização desta pesquisa.

A LA surge no século XX sob forte influência da Linguística Teórica (LT). Desse modo, língua era entendida como uma estrutura fixa, padronizada e, portanto, aplicável universalmente. Esse pensamento ecoa na produção científica do conhecimento, na qual se valorizava

> [...] a pesquisa objetiva, focalizando, por um lado, o indivíduo em isolamento cognitivo ou em comunidades de falas ideais, e, por outro lado, deixando de reconhecer que tanto a cultura [...] quanto a aprendizagem de língua ocorrem dentro das relações de poder. (PENNYCOOK, 1998, p.28)

E, o resultado disso foi uma produção científica acrítica, apolítica e a-histórica que buscava quantificar para testar e validar "verdades absolutas" e perpetuar o discurso e a prática da existência de uma hegemonia cultural e linguística, pois, como afirma Pennycook (1998), limitava as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, consequentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo.

Na escola, por conseguinte, no que se refere ao ensino de línguas, o/a professor/a privilegiava o ensino da estrutura da língua, ignorando os fatores políticos e culturais assumindo, portanto, uma posição reprodutivista de submissão à ideologia da hegemonia dominante. De acordo com Mendes (2012), este tipo de visão "vem determinando abordagens que consideram a língua um produto acabado, pronto para ser esmiuçado, como o fazem os estudos tradicionais da gramática" (MENDES, 2012, p. 670).

Nos anos 60/70, teorias preocupadas com o caráter social e funcional da língua, surgem. Dessa maneira, o conceito de competência comunicativa de Hymes, influenciado pela ideia de aquisição de linguagem de Vygotsk, dá origem à abordagem conhecida como comunicativa. O ensino-aprendizagem da LE deveria levar em conta a "interação" e o contexto histórico e cultural da língua alvo. Contudo, o que ocorreu de fato foi a limitação da língua a um mero instrumento de transmissão de mensagem responsável por estabelecer a comunicação. E, mais uma vez, as questões do mundo que permeiam, atravessam e constituem a língua, por exemplo, como citou Pennycook (1998), o poder e a desigualdade, são negligenciadas. O resultado dessa visão foi "a trivialização do conteúdo e uma ênfase excessiva na competência comunicativa" (PENNYCOOK, 1998, p.29), fortemente difundida e praticada no ensino-aprendizagem de LE. Cabia, então, aos/às estudantes emitir, receber mensagens e decodificá-las. Na abordagem comunicativa de ensino de línguas não havia espaço para o desenvolvimento de habilidades e de compreensão crítica de conceitos. Havia sim "acomodação" que impedia qualquer tipo de "acesso ao poder".

A partir da década de 80, emergiu a necessidade de reavaliação das teorias linguísticas, até então vigentes, já que estas não davam conta dos problemas existentes na sala de aula de línguas, que transcendiam os estudos linguísticos. Desse modo, a visão de língua como sistema estruturado e a crença de que seu aprendizado podia ser explicado quantitativamente dá lugar à perspectiva de língua como interação, entendida como "dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é,

mais do que tudo, ação entre os sujeitos situados social, histórica e culturalmente" (MENDES, 2012, p.672).

O desenvolvimento da LA (e de outras áreas do conhecimento como a sociolinguística, análise do discurso, por exemplo) como área independente da LT contribuiu para essa nova abordagem e concepção de língua. A LA, dessa maneira, passa a ser entendida como uma ciência social de cunho inter/multi/transdisciplinar, por dialogar constantemente com vários outros campos do conhecimento, que se ocupa de problemas da língua e linguagens dentro e fora do contexto escolar e que possui suas próprias teorias e métodos de pesquisa, podendo não haver predominância de um só método, pois o que definirá o mais adequado será o contexto.

Com a mudança do paradigma positivista para o crítico, a partir dos anos 90, as questões políticas, culturais, históricas, éticas e sociais ganham destaque na LA e repercutem em muitas pesquisas da área. Assim, o ensino-aprendizagem de línguas passa a ser pensado, como propôs Pennycook, através do estabelecimento de

> [...] conexões entre o nosso trabalho e as questões bem mais amplas de desigualdade social; [através da compreensão de] que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses; [...] dentro de seus contextos sociais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado de diferentes discursos. (PENNYCOOK, 1998, P.46-47)

Assim, a LA assume uma perspectiva crítica se voltando não só para a compreensão dos fenômenos sociolinguísticos, mas também para o desenvolvimento de ações que viabilizem a transformação da sociedade, dos sujeitos "na linguagem e por meio dela" (PENNYCOOK, 1998, p.42) sem perder de vista a dinamicidade do mundo e dos seres pensantes nele viventes.

É nesse contexto que esta pesquisa ganha relevância, pois explorando o caráter político da educação de língua sob o viés étnico-racial e trabalhando a linguagem de maneira crítica é possível promover formas de resistência às desigualdades e "verdades" que oprimem e, assim, contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. Também, ao entender língua como interação, a qual só existe e se materializa na relação com outros sujeitos, portanto, como lugar de poder, é possível questionar as formas como as identidades étnico-raciais em situação de contato estão sendo representadas, a fim de desfazer uma possível visão das

identidades como naturais ou como determinadas biologicamente, e promover o entendimento delas como produto social, histórico e culturalmente constituído.

No ensino-aprendizagem de LE, uma ferramenta que permite uma investigação nesse sentido é o LD. Tema este que será desenvolvido na próxima seção, levando-se em consideração as políticas linguísticas educativas brasileiras envolvidas, que "correspondem a um componente específico de uma política cujo domínio de aplicação refere-se especificamente ao ensino [...] e à aprendizagem das línguas, sejam maternas, segundas ou estrangeiras" (DAY, SAVEDRA, 2015, p. 561).

1.3 O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD

O LD é um instrumento pedagógico controlado pelo Estado que para chegar às escolas necessita passar por um rigoroso critério de seleção e que, somente após ser autorizado pelo Ministério da Educação (MEC), pode ser adotado em todo o território nacional. Dessa forma, o LD, assim como os outros Materiais Didáticos (MD), deve atender a critérios de qualidade específicos, visando o cumprimento dos princípios educacionais baseados na formação cidadã, na solidariedade humana e no "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 1996).

A responsabilidade por selecionar e distribuir os LD fica a cargo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)[2], que, através do Guia de Livros Didáticos apresenta as coleções aprovadas para avaliação dos/as professores/as. No Guia de Livros Didáticos, os LD aprovados e os critérios gerais e específicos orientadores da análise são detalhados. Além disso, contém a reprodução das fichas utilizadas na avaliação e um quadro comparativo das coleções.

[2] Programa criado em 1985 pelo governo federal, por meio do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país. O PNLD é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Atualmente, é regulado pelo Decreto nº 7.084/2010 e seleciona e distribui, além de coleções didáticas, dicionários e livros para a Biblioteca do Professor e da Escola (FNDE, 2013).

Os LD de LE entraram para o PNLD em 2008, quando seu papel educativo e formativo foi reconhecido, "o que atribuiu à língua estrangeira uma importância equivalente à das demais disciplinas do currículo escolar oficial" (BRASIL, 2013, p. 7). Assim, foi possível a inscrição de LD de Espanhol e Inglês, que seriam selecionados, adotados e distribuídos na Educação Básica nas escolas públicas em âmbito nacional.

A seleção dos LD é feita por meio de editais, sendo os primeiros, no que se refere ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM), em 2008 e 2009, publicados para o PNLD do Ensino Fundamental II, de 2011, e para o PNLD do Ensino Médio, de 2012, respectivamente. A seleção é feita trienalmente, sendo as seleções subsequentes, portanto, realizadas pelos editais de 2011 (cf. Anexo A) e de 2013 para o PNLD de 2014 do Ensino Fundamental II e para o PNLD de 2015 do Ensino Médio.

A legitimação do LD, como mostra Coracini (1999), se dá pela escola, "instituição a quem é atribuída a função de preparar cidadãos para a sociedade" (CORACINE, 1999, p.33), através do/a professor/a, a quem autoriza o seu uso como instrumento base para a sua prática em sala de aula.

O LD, desse modo, deve ser entendido como "uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visão de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola." (BRASIL, 2013). E, não como "portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos" (CORACINI, 1999, p.34). Por isso, o/a professor/a deve ser cuidadoso/a e estar atento/a ao modo como os conteúdos são apresentados no LD, a fim de identificar e reverter possíveis ideologias existentes que desencadeiam, muitas vezes, processos de apagamentos linguísticos, culturais, históricos e identitários nos sujeitos em contato com ele.

Portanto, ao mesmo tempo em que o LD pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem do ser, estar e interagir no mundo pode também ser utilizado como ferramenta a serviço de uma "nova" forma de colonização, o que vai depender da maneira como ele é conduzido pelo/a professor/a. O/A professor/a deve, desse modo, ter autonomia, o que significa dizer ter consciência de sua própria prática e responsabilidade sobre ela e com os sujeitos nela envolvidos.

As pesquisas que têm como objeto de estudo o LD são, pois, muito importantes. Todavia, gostaria de esclarecer que o que se configura como objeto de estudo nesta pesquisa

não é o LD, mas a representação da identidade negra no LD de E/LE. A análise se pautará, então, no entendimento do LD como um documento elaborado para o ensino, produzido em um contexto sociopolítico específico e aprovado segundo critérios oficiais, portanto reguladores.

1.4 O ENSINO DE ESPANHOL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS NO BRASIL

O ensino de espanhol nas escolas brasileiras não é recente, sendo o seu primeiro registro datado de 1919, no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Contudo, a inserção da língua espanhola nos currículos escolares só se deu de forma obrigatória nos currículos escolares em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, através do Decreto Lei Nº 4.244, no qual se estabelecia o ensino de espanhol, junto ao inglês e ao francês.

Entretanto, a língua espanhola entra oficialmente nos currículos escolares em desvantagem, em relação às outras línguas estrangeiras já nele existentes, pois o espaço destinado ao seu ensino-aprendizagem se reduzia a apenas um ano de estudos, no primeiro ano do curso clássico ou do curso científico, enquanto ao inglês e ao francês eram reservados oito anos, distribuídos nos três níveis de ensino, quatro anos no ginasial, dois anos no científico e dois anos no clássico. Somente neste último é que se fazia a opção por estudar uma dessas duas línguas.

O pouco tempo destinado ao ensino-aprendizagem da língua espanhola além de reforçar o caráter elitista da educação brasileira de línguas no Brasil, baseou-se, como mostra Rodrigues (2010),

> numa identificação dessa língua enquanto ‘língua auxiliar’ [...] , ou seja, como um suporte para o acesso a autores e saberes que o conhecimento da língua portuguesa não possibilitava -, mas não enquanto língua vinculada a certos saberes, como era o caso do francês, nem um ideal de profissionalização do ensino secundário, caso do inglês”. (RODRIGUES, 2010, p. 79-80)

Desse modo, a língua espanhola tinha função instrumental, cujo objetivo primordial era a leitura de textos.

O pouco espaço que teve a língua espanhola no ensino contribuiu para a sua invisibilidade no sistema educativo brasileiro, quando da assinatura das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961 e 1971, respectivamente. Nestas leis, não havia menção da obrigatoriedade do ensino de uma LE, ficando a sua escolha a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE)[3] e das instituições, que deveriam privilegiar, ao menos, uma LEM. Assim, oficialmente o componente Língua Estrangeira é apagado da grade curricular do ensino brasileiro e essas línguas passam a depender dos CEE e das instituições para serem incluídas como obrigatórias ou optativas, ao que Rodrigues (2010) denominou de "desoficialização" do ensino de LE por parte do Estado.

Nesse processo, a língua espanhola foi a que teve menos adesão devido à forma elitista como o ensino de LE foi implantado no Brasil, devido à valorização dada ao espanhol inicialmente e ao pouco tempo que esteve presente na estrutura curricular de ensino. Desse modo, a língua espanhola praticamente desaparece dos currículos das escolas brasileiras e a língua inglesa passa a ser mais adotada nas escolas, devido, também, à sua projeção internacional.

Esse quadro começa a mudar com a promulgação da LDB/1996, Lei Nº 9.394. Esta lei retoma a obrigatoriedade da oferta de LEM na Educação Básica, porém deixa a cargo da comunidade escolar a sua escolha, tanto para o Ensino Fundamental, a partir da 5ª série, como para o Ensino Médio, que teria ainda uma segunda LE em caráter optativo "dentro das possibilidades da instituição" (BRASIL, 1996).

A indeterminação no documento sobre qual seria a LEM a ser contemplada, unida às condições da instituição escolar em ofertar uma segunda LE contribuíram para que, no Ensino Fundamental, a situação do ensino da língua espanhola não se alterasse muito, já que continuava predominando o ensino-aprendizagem do inglês. Entretanto, no Ensino Médio, com a oferta de mais uma LE, como optativa, abriu-se espaço para a inclusão do espanhol.

[3] Órgãos corresponsáveis pela organização da estrutura curricular, completando o quadro de disciplinas obrigatórias e determinando as que seriam optativas, respeitando sempre as particularidades de cada região. Hoje, reestruturado pela Lei Estadual nº 7308, disciplina as atividades do ensino público e privado no Estado, assumindo as funções, normativas, deliberativas, fiscalizadoras e consultivas.

Nesse momento, o ensino de espanhol ganhou impulso nas escolas brasileiras devido, principalmente, à criação do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, que aconteceu com a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, entre o Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, Estados Parte, que consolidava o livre comércio entre esses países latino-americanos. O Tratado também previa a reciprocidade de oferta do ensino da língua portuguesa, por parte do Brasil, para esses países da hispano-américa e de espanhol, por parte desses, para o Brasil. Entraram ainda para o MERCOSUL como Estados Associados, o Chile, em 1996, o Peru, em 2003, a Colômbia e o Equador, em 2004. Em 2012, o bloco passou pela primeira ampliação desde sua criação, com o ingresso definitivo da Venezuela como Estado Parte. Neste mesmo ano, a Bolívia assina o Protocolo de Adesão ao MERCOSUL, ainda em andamento.

É nesse ambiente de integração que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN- EF), então 5ª a 8ª série, são criados, em 1998, com um volume específico para o ensino das LE. Nesse documento se reconhe como um dos temas transversais a Pluralidade Cultural, que ressalta a importância de o estudante construir "uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura" (BRASIL, 1998, p. 48), qualquer que seja ela. Também destaca a importância de se abordar a pluralidade cultural brasileira como meio de acabar com visões estereotipadas do que é ser brasileiro e da emergência de se trabalhar a língua espanhola de forma plural e não somente como a língua da Espanha.

Mesmo abordando aspectos inerentes ao ensino-aprendizagem de língua espanhola, ao longo do texto fica evidente que é dada uma atenção maior à língua inglesa, a qual é considerada "língua hegemônica", e suas especificidades. Também, nos PCN – EF de LE (1998) não fica claro o que se entende por Pluralidade Cultural, já que pode se referir a um grupo étnico-racial, uma profissão, uma opção religiosa, um gosto musical etc. Todavia, reconheço que os PCN (1998) juntos a LDB (1996), deram um grande passo para a consolidação da obrigatoriedade da oferta do ensino de línguas e para a reconfiguração do ensino-aprendizagem de LE no Brasil.

O lugar que a língua espanhola ocupava no ensino de LE no Brasil se definiu de fato com a Lei Nº 11.161/05 (cf. Anexo B), sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 5 de agosto de 2005. Esta lei estipulava a oferta obrigatória de língua espanhola pela

escola e matrícula facultativa para o aluno nos currículos plenos do Ensino Médio, facultando a sua inclusão nos currículos plenos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, atualmente 6º ao 9º ano. A implantação do espanhol nas escolas ocorreria de forma gradativa, dentro de um prazo máximo de cinco anos, a contar da sanção da referida lei, ou seja, em 2010 todas as escolas do país, públicas e privadas, deveriam ofertar a língua espanhola.

A Lei Nº 11.161/2005 gerou discussões calorosas sobre a "imposição" do ensino de espanhol nas escolas brasileiras, sendo chamada de "Lei do Espanhol". A esse respeito Rodrigues (2010) esclarece:

> [...] esta que tem sido chamada de "Lei do Espanhol" se configura, na verdade, como uma lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio visto que, de acordo com as afirmações do Parecer [Nº 18/2007] e do modo como tem sido regulamentada pelos Conselhos Estaduais, a Lei Nº 11.161 obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra, optativa. Embora uma dessas duas posições deva ser sempre ocupada pela língua espanhola, que passa, portanto, a habitar o espaço escolar obrigatoriamente, temos de considerar o fato de que a Lei Nº 11.161 promove a diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua "obrigatória". (RODRIGUES, 2010, p. 20)

A partir da Lei Nº 11.161/05, várias pesquisas no meio acadêmico surgem e debates são travados com o intuito de se discutir a importância do espanhol como língua de integração e inclusão social e cultural, para além de seu aspecto econômico, e a importância desses fatores na construção do conhecimento e da cidadania.

Nesse contexto, com objetivo de contribuir para as discussões e orientar os/as professores/as quanto ao ensino-aprendizagem de língua espanhola, em 2006 são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Este documento traz, no capítulo 4, intitulado "Conhecimentos de Espanhol", orientações específicas para o ensino de espanhol. Neste capítulo, se chama atenção para a forma de se trabalhar a língua espanhola:

> [...] com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispano-falantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de

> preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (BRASIL, 2006, p, 128)

Esse modo de trabalhar a língua espanhola é uma forma de desfazer a tentativa de homogeneização da representação linguístico-cultural dos povos hispano-falantes que marcou, por muito tempo, o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil. Também, uma forma de dar visibilidade aos diferentes povos e culturas pertencentes ao mundo que tem o espanhol como língua oficial. Dentre esses povos, destaco os afro-hispânicos que por muito tempo foram apagados, silenciados e excluídos do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, o que lamentavelmente ocorre ainda hoje.

O ensino-aprendizagem de LE é, portanto, "uma experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo do próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas" (BRASIL, 1988, p. 38). Entretanto, essa experiência, proporcionada através do ensino-aprendizagem da língua espanhola nas escolas brasileiras, está ameaçada porque o espanhol sofreu um grande golpe por parte do Estado que, mais uma vez, "desoficializa" seu ensino nas escolas brasileiras.

Desta vez, mais que "desoficializar", em 16 de fevereiro de 2017 , o então presidente interino Michel Temer revoga a Lei Nº 11.161/2005 ao sancionar a Lei que Reforma o Ensino Médio (cf. Anexo C), a qual Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, LDB (1996), atualmente sob Nº 13.415/2017, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de LE, impõe o inglês como única língua a ser contemplada nos currículos plenos do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e no Ensino Médio, retirando o direito de escolha dos/as alunos/as e da comunidade.

Essa Lei que Reforma o Ensino Médio teve sua origem na Medida Provisória 746/2016 e, como se pode ver, é um grande retrocesso não só em relação ao ensino-aprendizagem de espanhol, como para a Educação brasileira e para a sociedade como um todo, pois fere os princípios de oferta de uma educação plural e democrática, limitando o acesso aos saberes produzidos nessa língua. Também afasta a possibilidade de identificação linguística, cultural e histórica entre os brasileiros e os povos de língua espanhola, principalmente em

zonas fronteiriças. Além disso, incide negativamente sobre as relações políticas e de políticas linguísticas educativas firmadas entre o Brasil e os demais países membros do MERCOSUL.

1.5 A LEI Nº 10.639/03, O ENSINO DE ESPANHOL E O LIVRO DIDÁTICO

A luta do Movimento Negro e de intelectuais negros/as e sua reivindicação, junto ao Estado, por uma educação que garantisse o espaço à diferença e às práticas pedagógicas que superassem as desigualdades sociais e raciais e por uma educação que valorizasse e reconhecesse os povos negros e sua contribuição intelectual e cultural na formação da sociedade brasileira culminou na implementação da Lei Nº 10.639/2003 (cf. Anexo D).

A Lei Nº 10.639/2003[4] foi sancionada pelo presidente em exercício Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, que "reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático" (SANTOS, 2005, p. 31) alterou a LDB (1996), acrescentando os Artigos 26-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 de 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.
>
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Internacional da Consciência Negra". (BRASIL, 2003)

A Lei supracitada obriga o ensino sobre História e Cultura da África e Afro-Brasileira na educação básica pública e privada, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, sendo seu ensino responsabilidade de todas as disciplinas escolares.

[4] Em 10 de março de 2008, a Lei No 10.639/2003 foi modificada pela Lei No 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena com a mesma finalidade.

É, portanto, obrigação também no ensino-aprendizagem de língua espanhola, abordar a presença linguística, cultural, social e política dos povos negros de forma complexa, visto que, assim como ocorreu no Brasil, esses povos participaram ativamente dos processos de formação dos países hispano-americanos. Povos esses histórica, cultural e intelectualmente invisibilizados no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente, no que se refere ao país africano de língua espanhola Guiné-Equatorial.

A Lei Nº 10.639/2003 provocou mudanças no ensino e na formação de professores, fortalecida pelas manifestações do Conselho Nacional de Educação - Resolução CNE/CP 1/2004 (cf. Anexo E) e Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004) (cf. Anexo F) que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas (DCN-ERER), cujo objetivo é orientar os sistemas educacionais e os profissionais da educação para a promoção de ações pedagógicas antirracistas.

Esses documentos oficiais também impactaram nos critérios de seleção dos LD que iriam ser adotados e distribuídos na rede pública em nível nacional pelo PNLD (2014), promovendo, por conseguinte, mudanças na forma de elaboração dos MD em geral. Desse modo, objetivando contribuir para a construção da cidadania, critérios são estipulados nos editais PNLD para aprovação e posterior adoção dos LD, dentre os quais ressalto a promoção positiva da:

> [...] imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
> [...] cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
> [e a abordagem da] temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2014, p, 54)

Portanto, os LD que descumprirem esses critérios serão excluídos do PNLD. Essas ações reforçam o caráter de uma educação cidadã de qualidade, mais equitativa e inclusiva, voltada para o combate à discriminação, ao preconceito, ao racismo e para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial que constituem o Brasil e os países hispano-americanos.

É imprescindível destacar que a Lei 10.639/03 é fruto do incansável esforço dos movimentos negros iniciados em 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) e posterior criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Esses movimentos priorizavam a educação da população negra e exigiam que as questões de discriminação racial fossem discutidas no ambiente escolar, assim como as suas consequências para os/as afro-brasileiros/as. Além desses movimentos, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, teve impacto considerável na criação da Lei 10.639/03, pois exigia por parte do Estado a inserção da história afro-brasileira em todo o currículo escolar.

Também, intelectuais negros/as, como Abdias do Nascimento, quem fundou, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), organização que pretendia a abertura de oportunidades reais de ascensão econômica, política, cultura e social para os/as negro/as, respeitando sua origem africana, Alberto Guerreiro Ramos, militante do TEN e Lélia Gonzalez, uma das fundadoras de instituições como o MNU e do Olodum, no ano de 1979, militante em defesa da mulher negra em diversas organizações como o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), criado em 1975, do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga, nos anos de 1980, e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985 . Juntam-se a esses grupos e intelectuais as irmandades, as comunidades de candomblé e também os blocos afro e afoxés, que contribuíam e contribuem com atividades educacionais e, além disso, com a conscientização da população negra sobre a reivindicação de seus direitos e na luta contra o racismo.

1.6 PERGUNTAS QUE DIRECIONAM A PESQUISA

Levando em consideração o exposto nas seções anteriores, nesta pesquisa me proponho a verificar de que modo a identidade negra está representada no Livro Didático de Espanhol do Ensino Fundamental II, aprovado pelo PNLD (2014), tendo em vista a sua importância na contribuição para um ensino-aprendizagem inclusivo e democrático, em consonância com a Lei N° 10.639/03 e os documentos que orientam o ensino-aprendizagem no Brasil.

Com o objetivo de auxiliar na busca por respostas a esse questionamento, o qual orienta a pesquisa, verifiquei nos livros didáticos selecionados como as pessoas negras estão representadas através de imagens; como as pessoas negras estão representadas através dos

textos escritos e de que modo os elementos pertencentes às culturas negras estão representados no livro didático.

1.7 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa é uma prática humana desenvolvida para conhecer e produzir conhecimento. Desse modo, como o aspecto humano envolve relações complexas entre sujeito e objeto, essa não é tarefa fácil. Por isso, para que a construção do conhecimento se desenvolva de maneira satisfatória e segura é preciso ter claros os caminhos a seguir.

O conhecimento científico é uma forma de interpretação, apropriação e transformação da realidade que nos rodeia através da relação entre sujeito e objeto. Para que ele se concretize, um caminho é traçado a fim de alcançar tal objetivo. Esta ação é denominada Método, o qual implica um estudo "sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas" (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 11), ou seja, implica uma Metodologia. Ambos, portanto, estão intrinsecamente relacionados.

De acordo com Telles (2002), a metodologia de pesquisa "diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos" (TELLES, 2002, p. 101).

Pesquisar é, portanto,

> [...] produzir sentidos sobre a visão de mundo, é posicionar-se axiologicamente sobre um conjunto de variáveis que envolve aspectos de episteme e de metodologia; [...] é articular e (des)construir sentidos designados pelos discursos de autoridade, paradigmáticos, legitimados pelos exercícios de subjugação por aqueles que se atribuem o direito de distribuírem sentidos das palavras, e de designarem as identidades [...] é também construir sabres [...] (BOHN, 2005, p, 11)

Esses conceitos coadunam com o campo de pesquisa ao qual esta investigação está inserida e será desenvolvida, a Linguística Aplicada numa perspectiva crítica. Crítica no sentido empregado por Rajagopalam (2003) "voltada para questões práticas", que tenham relevância não só para as nossas vidas, mas "para a sociedade de um modo geral". Crítica no sentido postulado por Pennycook (1998) como ação transformadora, o que significa dizer que

“nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p.42). O que quer dizer, entender as práticas sociais para mudar as relações de poder existentes na sociedade.

Sendo assim, a abordagem que fundamenta a natureza desta pesquisa é qualitativa, de base interpretativa, pois a abordagem qualitativa permite “investigar as qualidades dos fenômenos ocorridos no contexto educacional, levando em consideração a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo” (DENZINI; LINCOLN, 2006, p.87). A adoção dessa abordagem para esta pesquisa me possibilita, então, responder às questões aqui levantadas, as quais estão intrinsecamente ligadas às relações étnico-raciais, identitárias e, portanto, de poder, materializadas através da linguagem. Devo ressaltar que a abordagem quantitativa também será utilizada como apoio para mensurar a frequência dos fenômenos observados, auxiliando na interpretação e análise dos dados gerados.

O LD é, assim, um valioso documento para se pesquisar as relações de poder nele estabelecidas a partir do viés étnico-racial e cultural.

Como disse Gil (2008), as fontes documentais são importantes porque nos permitem “detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc” (GIL, 2008, p. 154). Assim, é possível por meio de documentos não só “detectar”, mas perceber se essas mudanças estão de fato ocorrendo e a forma como estão se produzindo essas mudanças. Por isso, são considerados documentos nesta pesquisa as leis que regulam o sistema educacional brasileiro e o LD. Também serão utilizados outros registros escritos, como bibliografias, artigos, dissertações.

É esta, portanto, uma pesquisa de cunho social que se utiliza de fontes documentais para investigar práticas sociais relacionadas aos aspectos étnico-raciais e culturais da identidade negra e que, para isso, utiliza uma abordagem essencialmente qualitativa valendo-se, também, da abordagem quantitativa quando o contexto assim exigir.

1.8 DEFINIÇÃO DO *CORPUS*

O LD é um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, principalmente de uma LE, posto que é muitas vezes o único veículo de acesso a outros modos de viver e modos de pensar outros mundos e repensar o seu próprio mundo à disposição do educando. É ele também, o principal apoio do/a professor/a na sua prática, principalmente, quando se refere ao E/LE. Por isso, o LD tem tido destaque nas pesquisas que se dedicam a investigar os processos ocorridos no ensino-aprendizagem de uma LE, seja como objeto de estudo, seja como documento que possibilitará a investigação dos fenômenos a ele relacionados.

Nesta pesquisa, o que despertou preocupação foi esse último elemento. Desse modo, com o objetivo de responder ao questionamento central, o qual busca identificar como a identidade negra está representada no LD de espanhol, se de forma positiva, igualitária e equitativa em relação ao grupo étnico-racial branco, utilizei para análise a coleção *Formación en Espanhol: lengua y cultura* (cf. Anexo G), destinada ao ensino da língua espanhola no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Esta coleção foi escolhida por mim, primeiramente, por ter sido adotada pela Rede Municipal de Camaçari[5], onde leciono. Segundo, por ter sido aprovada pelo PNLD de 2014 e, assim, possivelmente ter atendido aos critérios estabelecidos no edital de seleção em cumprimento à Lei 10.639/03. Por fim, pela proposta que já traz em seu título de uma abordagem cultural como prerrogativa na formação do sujeito em processo de aprendizagem.

[5] Camaçari é um município do estado da Bahia, no Brasil, situado a 41 quilômetros da capital estadual, Salvador. O município é conhecido como "Cidade Industrial", por abrigar o Polo Industrial de Camaçari e possui o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) municipal do Estado, depois de Salvador, estimado em cerca de 12 bilhões de reais (dados do IBGE), em 2011. É a quarta cidade mais populosa do Estado e a segunda cidade mais populosa da Região Metropolitana de Salvador, por volta de 280 mil habitantes. Embora o PIB seja expressivo, a população camaçariense vive em condições de desigualdade e serviços essenciais como educação, saúde e saneamento básico ainda são precários.

Em Camaçari, há comunidades quilombolas remanescentes, reconhecidas oficialmente e certificadas pela Fundação Cultural Palmares, pertencentes às etnias banto e iorubá na sede e na orla. O município possui sobrevivências africanas na capoeira de Angola, candomblés e artesanatos, onde percebem-se as influências indígenas numa fusão com as africanas.

1.8.1 Procedimentos de análise

Para realização da análise, utilizei como orientadora desta pesquisa a abordagem qualitativa, como mencionado anteriormente. Aliada a esta abordagem, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, devido à possibilidade de inferência que ela permite. Segundo Campos (2004), "Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor" (CAMPOS, 2004, p. 613). De acordo com este autor, produzir inferências em análise de conteúdo significa

> [...] não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (CAMPOS, 2004, p. 613)

Partindo do pressuposto de que os LD aprovados pelo PNLD, os quais foram selecionados para análise, obrigatoriamente devem trazer representações dos povos negros, atendendo à Lei 9.639/03, unido à abordagem qualitativa e à técnica de análise de conteúdo, verifiquei nos livros didáticos da coleção selecionada como, a partir das imagens, a identidade negra está representada, estabelecendo alguns parâmetros para isso: se negros/as estão representados/a de forma positiva, estereotipada, em condição de igualdade ou desigualdade com outras etnias, se aparecem em lugares centrais ou periféricos. Para esta análise recorri também à análise quantitativa.

Em seguida, verifiquei como se dá a representação da identidade negra nos textos escritos, se de modo a valorizar o grupo étnico-racial negro, ou se reforça o lugar histórico ao qual esse grupo foi durante muito tempo, estrategicamente relegado, de subalternizado, se como produtora de saber ou se teve os seus saberes silenciados.

Também verifiquei de que forma os elementos pertencentes às culturas negras são representados, a fim de saber se são valorizados positivamente, contribuindo para a expansão dos valores culturais afro e para afirmação da identidade cultural negra.

1.8.2 Descrição dos Livros Didáticos analisados

A coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura* é composta por quatro volumes voltados para o Ensino de E/LE e direcionada ao Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Cada volume da coleção constitui um LD elaborado de acordo com cada ano escolar. Os livros vêm acompanhados de um CD de áudio que auxilia os/as estudantes na compreensão oral. Os autores da coleção são Terumi Koto Bannet Villalba (Doutora em Estudos Linguísticos da UFPR); Maristella Gabardo (Mestre em Estudos Linguísticos da UFPR) e Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata (Mestre em Estudos Linguísticos da UFPR). Todos eles brasileiros e, como podemos ver, com formação na área de Letras/Linguística. O lançamento da coleção foi em 2012 pela Base Editorial e aprovada pelo PNLD em 2014. Vale ressaltar que para esta pesquisa foram analisados os quatro volumes.

Os LD da coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura* estão organizados por unidades temáticas. Estas são em um total de quatro. Em cada unidade há tópicos, que são assuntos relacionados a questões identitárias, culturais, científicas e de espaço geopolítico, os quais são discutidos ao longo das unidades. O objetivo específico a ser alcançado pelos/as estudantes ao fim de cada unidade está expresso na apresentação de cada unidade.

Em cada uma delas há seções que auxiliam na introdução, desenvolvimento e finalização dos temas apresentados nas unidades, são elas: *Calentando el motor*, na qual se tem uma prévia do que será visto e serve para ativar os conhecimentos prévios dos/as estudantes; *Puerta de acceso*, a qual traz textos de diferentes gêneros textuais; *Explorando el texto*, que trata da compreensão dos textos e dos gêneros aos quais pertencem; *Practicando la lengua*, que auxilia na compreensão da relação entre gramática e o seu significado no texto; *Escuchando*, que se refere à compreensão oral; *Interactuando con el texto*, nesta seção se busca a interação da língua e cultura estrangeiras em estudo com a língua e cultura dos/as estudantes; *Punto de apoyo* se refere à sistematização linguística de aspectos gramaticais, entendida pelos autores como "suporte linguístico" que serviria de reforço escolar para os/as estudantes; *Puerta de salida*, onde há atividades lúdicas ou propostas delas e *Produciendo un texto próprio*, a qual propõe a produção de texto em língua espanhola no gênero textual tratado na unidade. Ao final de cada unidade existe um quadro com o título *Sugerencia de lectura*, onde textos são indicados como leitura complementar. Cabe destacar que não há uma regularidade nessa ordem.

Os temas abordados são variados, atuais e relevantes para o ensino-aprendizagem do espanhol como LE e permitem aos/às estudantes refletir sobre a sua própria realidade através da língua estrangeira.

Como orientam os documentos oficiais que regem a educação no Brasil, a compreensão leitora, auditiva, escrita e oral são trabalhadas, dando, os autores, uma atenção maior às duas primeiras. Também, há uma preocupação com a interação entre o universo hispano e o mundo dos/as estudantes e com a aproximação de ambas culturas. O que de fato ocorre, embora, muitas vezes, não de forma equitativa.

Os autores assumem uma concepção de linguagem bakhtiniana, pois entendem língua como prática social entre interlocutores historicamente marcados, o que os leva a adotar a teoria sociointeracionista de aquisição de LE. Para eles, pois, como explicitado na Apresentação, "tão importante quanto o objeto linguístico é a relação humana definida pela cultura – em sentido amplo – de cada um dos integrantes da comunidade escolar" (VILLALBA, GABARDO, MATA, 2012). Porém, nem sempre a linguagem empregada nos textos selecionados, as imagens, as atividades e a forma como representam os sujeitos em práticas sociais e culturais são dadas em condição de igualdade, principalmente, quando se trata de negros/as e sua cultura.

Os autores demonstram um cuidado em apresentar uma diversidade linguística nos LD e, na Apresentação, expressam a necessidade de deslocar o olhar da variante europeia peninsular, vista tradicionalmente, segundo eles, como o lugar onde se fala o "melhor espanhol", por ser a terra de Dom Quixote, para as variantes existentes na hispano-américa. No entanto, pude verificar, através dos textos adotados e dos áudios do CD, que acompanha o livro, que a variante do espanhol privilegiada pelos autores em grande parte é a da Argentina (de Buenos Aires), estabelecendo, assim, esta variante como padrão/modelo para o ensino de espanhol a estudantes brasileiros/as, reforçando, com isso, o predomínio dessa variante hispano-americana nos LD de E/LE.

Nos LD são contemplados diversos gêneros textuais, como poema, conto, cordel, lendas, charges, entrevistas, canções, anúncios publicitários, carta, adivinhações, blog o que proporciona aos/às estudantes um contato maior com os diferentes tipos de linguagens nem sempre acessíveis a eles/as em língua espanhola.

1.9 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está dividida em quatro capítulos, incluindo o introdutório e o conclusivo, além das referências e anexos. Os capítulos estão organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual abordo aspectos que contextualizam a pesquisa e problematizo a importância do LD na formação dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem. A seguir, apresento a justificativa para realização desta pesquisa, demonstrando a minha aproximação com o objeto de estudo, seguida das perguntas que direcionam a pesquisa. Logo após, exponho as perguntas da pesquisa, traçadas como orientação e os caminhos teórico-metodológicos. Ainda, apresento a construção do caminho percorrido para a defini ção do *corpus*, no qual se encontram detalhados os procedimentos utilizados para a análise e descrição dos livros didáticos. E, por fim, apresento a organização desta dissertação.

No segundo capítulo, problematizo alguns conceitos que se encontram presentes nas estruturas sociais e se materializam nas relações sociais e raciais, impactando sobremaneira nos processos de formação de identidade, no ensino-aprendizagem de línguas e na sociedade brasileira de maneira geral.

No terceiro capítulo, verifico como se dá a representação da identidade negra no LD, tendo em vista a relação entre identidade e representação, a (in) visibilidade do grupo étnico-racial negro e de suas manifestações culturais nas imagens e textos escritos contidos nesse instrumento pedagógico.

Finalizo a pesquisa com as Considerações Finais, capítulo no qual exponho os resultados da pesquisa, alcançados por meio das reflexões sobre as discussões apresentadas. E, em seguida, apresento as referências que respaldaram esta pesquisa.

2 IDENTIDADE NEGRA: QUESTÕES CONCEITUAIS

Ao abordar a representação da identidade negra no LD de E/LE, faz-se necessária a reflexão sobre alguns termos ou conceitos que nos auxiliam na compreensão de como esse fenômeno se corporifica. Dentre eles, serão ressaltados nesta pesquisa os termos ou conceitos de identidade, raça/racismo, etnia, preconceito, assim como as expressões identidade negra, discriminação racial e preconceito racial, categorias essas construídas socialmente ao longo da história, de cunho político-ideológico, que interferem sobremaneira na visão que o grupo étnico-racial negro tem sobre si próprio e na visão social que se tem dele; na sua qualidade de vida; na educação; nas políticas públicas afirmativas e nas posições sociais ocupadas por ele.

2.1 IDENTIDADE

A construção de identidade está intrinsecamente ligada à representação[6], pois ambas se materializam nas interações e práticas sociais e se vinculam à ideia de reconhecimento. Desse modo, como afirma Hall (2005), "A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 1987 apud HALL, 2005, p. 12-13) não podendo ser entendida, portanto, como natural, como biologicamente determinada, ou seja, como algo inato.

Assim como Hall (2005), Gomes (2005) também entende identidade na perspectiva cultural. Para esta autora, identidade

> [...] se refere a um modo de ser no mundo com os outros. É um fator importante na criação de redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41)

Além da perspectiva cultural, para Gomes (2005), a identidade envolve também os níveis sócio-político e histórico. E, "reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder

[6] Esse conceito será desenvolvido no capítulo 3, seção 3.1.

afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência" (GOMES, 2005, p. 42)

Esse processo de (re)conhecer-se em uma identidade envolve tempo e espaço e um constante embate das identidades na reconstrução e negociação de sentidos. Desse modo, as identidades são consideradas também um lugar de poder, no qual a diferença é utilizada como principal estratégia discursiva e política.

Ao assumir a identidade do grupo de referência, estabelece-se uma fronteira na qual a diferença é demarcada como estratégia política de reivindicação coletiva e de ocupação de espaços social, cultural e simbólico. Assim, a diferença é utilizada também como um poderoso instrumento de questionamento e desestabilização dos sistemas que dominam a representação da identidade e da diferença, responsáveis pela invisibilidade histórica de determinados grupos sociais, como o negro.

> Dessa forma, a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença. Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político. (GOMES, 2005, p. 41)

É nesse sentido que surge a identidade negra.

2.2 IDENTIDADE NEGRA

O conceito de identidade negra foi reelaborado pelo Movimento Negro, ligando-o à cultura, ao reconhecimento da ascendência africana diversa e à memória das relações sociais processadas ao longo do período de escravização dos negros africanos. Entretanto, vale ressaltar que, mesmo compartilhando esses aspectos, a identidade negra, assim como todas as outras identidades, deve ser entendida como um processo aberto, em constante construção, o qual se dá na interação conflituosa com outros sujeitos portadores de outras identidades, mesmo quando formam parte do mesmo grupo, o que, politicamente faz com que as diferenças se reduzam, mas não se constituam, pois, como um "bloco homogêneo".

Como nos alertam as DCN-ERER (2004), é preciso ter consciência da complexidade que envolve o processo da identidade negra no Brasil, já que este processo é "marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos" (BRASIL, 2004, p. 15). Por isso, autoras como Souza (1983), Gomes (2001, 2005) e Silva (2011) afirmam que ser negro no Brasil é "tornar-se negro".

Tornar-se negro é

> [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. [...] é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que assegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. (SOUZA, 1983, p. 77)

É, também, um processo de desconstrução das representações sociais atribuídas ao negro, à sua cultura e à sua história, a fim de inferiorizá-lo. Isso significa dizer que "para identificar, tornar explícita e aceitar a sua origem negra, o indivíduo [precisa desconstruir] na sua consciência todos os estereótipos negativos, preconceitos e imagens e juízos presentes na representação do negro" (SILVA, 2011, p. 94).

O termo negro foi utilizado, inicialmente, como uma "adjetivação dada pelo colonizador aos povos africanos" (SILVA, 2010, p. 47) para designar pejorativamente os escravizados (DCN-ERER, 2004). Esse termo, no entanto, foi ressignificado pelo Movimento Negro, o qual lhe atribuiu um sentido político e positivo de valorização cultural e histórica dos povos negros, não se restringindo, desse modo, como esclarece Silva (2010), ao indivíduo de pele negra e cabelos crespos. Aspectos estes valorizados como símbolos de consciência, autonomia e pertença à identidade negra, devido também à contribuição incisiva do Movimento Negro. É no sentido político, portanto, que neste trabalho o termo negro é adotado.

Desse modo, a identidade negra pode ser entendida como um processo de conscientização construído social, cultural e historicamente de forma plural que se estabelece no contato e no contraste com o outro, o que implica a forma como o negro foi e é representado socialmente, o reconhecimento e a aceitação explícita de sua origem negra, assim

como por seu grupo referencial étnico-racial, estando a identidade negra, dessa maneira, em constante processo de reelaboração.

A identidade negra é uma identidade política que busca com a unificação, e não homogeneização, transformar a realidade do negro no Brasil através da valorização e conscientização política, sócio-histórica e cultural do negro.

2.3 RAÇA/ETNIA

Ao se abordar a realidade do negro no Brasil, várias instituições sociais, como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a mídia e alguns/algumas intelectuais e parte das pessoas que compõem a sociedade brasileira costumam adotar o termo raça para identificar as pessoas negras. Porém, o uso desse termo é bastante questionado porque, como afirma Gomes (2005), "nos remete aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre 'ser negro' e ser 'branco' em nosso país" (GOMES, 2005, p. 45), dimensões históricas ligadas aos processos de dominação e exploração.

Raça é um conceito criado social e historicamente que através das transmutações ideológicas classificou e hierarquizou as diferenças dos diversos grupos sociais em favor da manutenção dos interesses e privilégios do grupo étnico-racial dominante.

O termo raça foi empregado nos séculos XVI-XVII, como nos explica Munanga (2003)[7], para classificar "a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados" e para distinguir diferentes classes sociais, legitimando as relações de dominação e de sujeição entre as classes. Posteriormente, para classificar os habitantes das terras "descobertas", cuja humanidade era questionada, o termo raça foi recuperado como elemento de hierarquização entre a diversidade, estabelecendo uma relação "intrínseca entre os caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores" (MUNANAGA, 2003). Esta hierarquização foi feita pelo naturalista sueco Carl Von Linné, quem dividiu, segundo Munanga, o *Homo Sapiens* em quatro raças:

[7] Artigo, intitulado *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*, em ocasião da palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, sob o mesmo título, em 05 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 12 de nov. de 2015.

> · Americano, [...] moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
> · Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
> · Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
> . Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (MUNANGA, 2003)

Nessa classificação, Linné, através da cor da pele, aspectos físicos e culturais, associando-os também aos aspectos psicológicos, estipula valores hierárquicos nos quais o branco europeu era o representante supremo das qualidades positivas e de civilidade. Esses elementos de hierarquização, como afirma Munanga (2003), sobreviveram ao tempo e aos progressos das ciências e se mantêm intactos no imaginário coletivo das novas gerações.

A partir daí, as raças diferentes foram divididas em três: raça branca, negra e amarela, tendo sido a cor da pele usada como critério fundamental.

No início do século XIX, traços morfo-biológicos como, formato do nariz, lábios, crânio e face foram acrescentados à cor da pele como critério de classificação das raças. E, em meados desse mesmo século, teorias científicas como as de Charles Darwin (1859), sobre evolução, seleção natural e hereditariedade das espécies, formaram a base para teorias pseudocientíficas de cunho racista para classificar e hierarquizar as diferenças humanas através das características físicas/biológicas, "transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para uns/mas (fenótipo branco/europeu) e de inferioridade para outros/as (negro/africano)" (Silva, 2001, p. 76), entendidas supostamente como naturais.

Todavia, no século XX, com o avanço tecnológico e nas ciências biológicas, os cientistas comprovaram, através do cruzamento de critérios e do padrão genético dos indivíduos, que biológica e cientificamente as raças não existem, sendo raça, como colocou Munanga (2003), um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas.

Mesmo esse conceito de raça tendo sido refutado cientificamente, seus

> [...] argumentos [e] concepções racialistas ainda estão presentes na atualidade e continuam exercendo força ideológica não apenas entre a comunidade branca, mas

> entre parcelas significativas da comunidade negra. Elas não surgiram espontaneamente nem são frutos de meras transposições de pensamento externo. Elas se alimentam e terminam por legitimar o racismo. (GOMES, 2001, p. 88)

Sendo assim, alguns cientistas sociais continuam utilizando o conceito raça para discutir a situação social do negro, já que o racismo funciona como mecanismo de sua exclusão. Contudo, não o fazem com o significado com o qual ele foi forjado, na ideia de purismo e supremacia racial, mas da forma como junto ao Movimento Negro o conceito raça foi ressignificado:

> [...] como uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45)

Alguns/algumas intelectuais, entretanto, preferem utilizar o termo etnia ao de raça para se referir à relação entre o negro e o branco no nosso país por entenderem que o termo raça remete aos antecedentes históricos de subjugação e hierarquização de determinados povos pautados na naturalização dos aspectos físico/biológicos. Assim, o termo etnia é empregado em alusão "às características culturais- língua, religião, costumes, tradições, sentimento de 'lugar'- que são partilhadas por um povo" (HALL, 2005, p. 62) e ao "pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade" (GOMES, 2005, p. 50).

Mesmo que muitos estudiosos/as das relações raciais reconheçam a contribuição teórica do conceito de etnia nesse campo, como afirmam Gomes (2001) e Munanga (2003), quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça ainda é o termo mais adotado.

Acredito, desse modo, que a expressão étnico-racial, depois da ressignificação do termo raça pelo Movimento Negro, agregaria esses dois posicionamentos quanto à raça e à etnia pois, de acordo com as DNC-ERER (2004),

> [...] o emprego do termo étnico na expressão étnico-racial, serve para marcar as relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são

> também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 13)

No Brasil, os processos ideológicos se basearam no conceito de raça, como ele foi inicialmente elaborado, e serviram, em primeiro lugar, para dominar e escravizar os povos negros trazidos à força da África. E, posteriormente, para forjar uma identidade nacional, através da mestiçagem[8], processo de branqueamento da população brasileira, e para disseminar a crença na existência de uma democracia racial[9]. Estes processos contribuíram, ao longo da história, para a subordinação social das pessoas negras, para a sua representação negativa e, consequentemente, para a sua invisibilidade. Por isso, como afirma Gomes (2005), "*raça* é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade" (GOMES, 2005, p. 45).

2.4 RACISMO/DISCRIMINAÇÃO RACIAL

O racismo, como vimos, a partir das teorias pseudocientíficas, é um conceito sócio-histórico, que através de ideologias inferiorizantes, manipula a diferença como instrumento de (des)valorização e hierarquização entre os diversos grupos étnico-raciais, sendo o branco europeu visto como referência positiva em oposição aos demais. É, portanto, uma forma perversa de desumanização e exclusão, pautada na ideia da existência de raças superiores e inferiores, presente nas diversas sociedades.

Muitos autores/as estão de acordo com o fato de o racismo no Brasil ser um caso complexo e singular, já que ele se afirma por meio da sua própria negação, o que constitui seu caráter ambíguo. Contudo, vale lembrar, como mostra Van Dijk (2008), que o racismo também foi frequentemente negado em outros países da América Latina, como Venezuela e Chile, por exemplo. Assim,

[8] Esse processo será desenvolvido no capítulo 3, seção 3.2.
[9] Esse processo também será desenvolvido no capítulo 3, seção 3.2.

> As desigualdades na interação diária com os indígenas e com as pessoas negras em sociedades tradicionais, em que todos os grupos tinham seu lugar e papel próprios, pareceram tão 'naturais' que a ideia de dominação racista foi geralmente vista- e, muitas vezes, ainda o é- como uma acusação absurda. (VAN DIJK, 2008, p. 13)

No Chile, o racismo é direcionado ao índio, em particular à etnia Mapuche, mesmo tendo a maioria da população raízes indígenas, enquanto na Venezuela se verifica tanto em relação ao índio como ao negro, sendo mais evidente em relação ao negro. É interessante notar que os mecanismos racistas adotados nestes países foram os mesmos presentes no Brasil, a exemplo da mestiçagem, processo político-ideológico utilizado para ocultar e naturalizar as desigualdades.

Já o racismo direcionado aos negros (todas as pessoas não brancas) nos Estados Unidos e o racismo que ocorreu na África do Sul, com o extinto regime do *apartheid*, era explícito e institucionalizado, o que significa dizer que "implica práticas discrimitórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto" (GOMES, 2005, p.53) que se manifestavam sob a forma de extrema violência física, por vezes resultando em assassinatos, violência moral e patrimonial.

Por muito tempo o racismo no Brasil, comparado ao racismo praticado nos Estados Unidos e na África do Sul, foi considerado pelos grupos dominantes, como sinaliza Van Dijk (2008), como relativamente benevolentes. Ou mesmo, como mostra Gomes (2005), essa comparação foi utilizada para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil, ajudando a reforçar a sua ambiguidade e a ideia da existência de uma democracia racial na sociedade brasileira.

O pensamento sobre a existência de uma convivência pacífica e em igual condição entre os diversos grupos étnico-raciais, e, desse modo, a negação do racismo, ainda está presente na atualidade, dificultando a mudança de valores e práticas sociais em relação ao negro, o seu acesso a posições sociais privilegiadas e a bens materiais e simbólicos, assim como dificulta a efetivação de políticas públicas voltadas para esse grupo étnico-racial no Brasil.

No Brasil, o modelo racista, criado e desenvolvido histórica e ideologicamente, se manifesta na vida cotidiana do/a negro/a brasileiro/a por meio de atos discriminatórios, baseados na naturalização do conceito de raça, que violam os seus direitos e os direitos do

grupo étnico-racial ao qual pertencem, se apresentando, como coloca Silva (2001), basicamente em três níveis: individual, institucional e cultural.

> No nível individual, um membro de um grupo racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer ao grupo tido como superior (branco, por exemplo). O racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades.
> No nível institucional, o racismo dispõe as instituições (Estado, escola, igrejas, partidos políticos etc.) a serviço dos pressupostos do racismo individual; limita, a partir de algumas práticas institucionais as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos e pessoas (negras, por exemplo) a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno. [...]
> No nível cultural, pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridades da herança cultural de um grupo étnico-racial com relação a outro; ou seja, o racismo se expressa na cultura quando todos os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas, por exemplo, não têm o valor cultural de saberes greco-romanos. (SILVA, 2001, p. 77)

Essas práticas são conhecidas como discriminação racial, que afeta o/a negro/a e seu grupo étnico-racial nos vários aspectos de suas vidas, na maioria das vezes, causando sua separação ou sua exclusão das relações e convívio com outras pessoas ou grupos, negando-lhes "os direitos de cidadania e os bens econômicos e de prestígio na sociedade" (SILVA, 2011, p. 75), como também a expressão e valorização de sua memória cultural ancestral.

De acordo com Gomes (2005), se deve ter cuidado para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito, já que este pensamento tem grande aceitação no Brasil. Segundo essa autora, baseada nas explicações de Teixeira (1992), essa afirmação acaba por posicionar o indivíduo, portador do preconceito, como responsável pela discriminação, quando se sabe que "os preconceitos não são necessariamente manifestações do racismo. Pelo contrário: é o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos" (MOORE, 2007, p. 280).

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que a discriminação se apresenta de dois modos, Gomes (2005), fundamentada em Jaccoub e Begin (2002), os classifica em direto e indireto, que podem ser associados, no meu ponto de vista, à discriminação no nível individual e à discriminação no nível institucional, respectivamente, estabelecidas por Silva (2001). No modo direto, o fator para exclusão se baseia na cor da pele. Já no modo indireto, segundo Gomes (2005), é a forma mais perversa de discriminação, pois "geralmente alimenta

estereótipos sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais" (Gomes, 2005, p. 56), sendo a melhor forma de torná-la visível e superá-la a análise de indicadores de desigualdade entre os grupos.

O conceito de discriminação racial foi estabelecido pelas Nações Unidas, na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1968)[10] como:

> [...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (ONU, 1968)

Comprometendo-se os Estados-partes a "tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para lutar contra preconceitos que levem à discriminação racial" (ONU, 1968)

Acredito ser necessária uma breve explicação do que se configura como preconceito, pois, como apontado anteriormente, é ele gerado pelo racismo e se encontra embutido nas relações sociais "tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas" (SANT'ANA, 2005, p. 62). Essa explicação será desenvolvida na seção a seguir.

2.5 PRECONCEITO/PRECONCEITO RACIAL

As relações humanas são baseadas no reconhecimento, o que implica a visão que se tem de si próprio e do outro. Quando esta visão se expressa através de um julgamento negativo e prévio, que estigmatiza pessoas e grupos étnico-raciais, "baseado em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita" (SILVA, 2010, p. 21), tem-se a materialização do preconceito.

Assim, o preconceito pode ser entendido como:

[10] Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836. Acesso em: 27 de mar. de 2007.

> [...] basicamente uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. É uma posição psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçados a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro dele. (SILVA, 2001, p. 75)

O preconceito é empreendido com base em estereótipos[11] e se dirige a qualquer pessoa ou grupo social, podendo ser de diversos tipos: origem, sexo, idade, raça ou cor etc e, de acordo com Moore (2007), podem não ser compartilhados em determinadas culturas ou civilizações. Dentre os diversos tipos de preconceito, o "mais profundo e abrangente é a noção da inferioridade e superioridade racial inata entre os seres humanos" (MOORE, 2007, p. 280), o preconceito racial.

Nogueira (2006), pautado em seu estudo realizado em 1954[12], no qual analisou a "situação racial" em um município do interior de São Paulo, e em estudos sociológicos que o antecederam sobre esse tema, principalmente os estudos patrocinados pela Unesco, no qual o seu se inclui, considera o preconceito racial

> [...] uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja pela aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem*. (NOGUEIRA, 2006, p. 292)

Assim, o autor afirma que o que vai determinar o modo como se dão as relações entre os diversos grupos étnico-raciais é o tipo de preconceito existente nas diferentes sociedades. E,

---

[11] Esse termo será explorado no capítulo 3, seção 3.1

[12] Esse estudo foi um levantamento sociológico sobre as relações raciais no município de Itapetininga, interior do Estado de São Paulo, que culminou em um relatório cujo objetivo final foi o conhecimento da 'situação racial' do país, em conjunto, pela comparação e síntese, de modo a possibilitar a multiplicação dos estudos de casos concretos em diferentes territórios brasileiros. Oracy Nogueira colocou em evidência, através das análises dos estudos que o antecederam e do seu próprio estudo, a existência explícita do preconceito racial no Brasil, contrariando o pensamento da época que negava sua existência sob o manto da chamada democracia racial.

analisando as relações raciais entre negros e brancos, nas sociedades brasileira e norte-americana, mostra que o preconceito de marca é característico do Brasil e o preconceito de origem dos Estados Unidos.

No Brasil, portanto, segundo Nogueira (2006), o preconceito de marca é utilizado como critério de dificuldade ou facilidade para a ascensão social do negro. Quanto maior o número de características fenotípicas negras, e mais intensas elas forem, menor a possibilidade de ascensão, quanto menor e menos intensa, maior a probabilidade da pessoa negra em ascender socialmente, "ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir" (NOGUEIRA, 2006, p. 303).

Ao sofrer esse tipo de preconceito a pessoa negra é discriminada por sua cor e traços físicos, o que a faz se vir em desvantagem em relação à pessoa branca, mesmo quando ambas se encontram em igual condição social, o que pode favorecer o processo de assimilação como forma de integração social.

Essa ocupação e convivência de/em posições sociais facilitada/dificultada pela menor/maior aparência negra, contudo, não é possível nos Estados Unidos, de acordo com Nogueira (2006), onde o preconceito é de origem, porque "o grupo discriminador e o grupo discriminado permanecem rigidamente separados uns dos outros, em *status*, como se fossem duas sociedades paralelas, em simbiose, porém irredutíveis umas às outras" (NOGUEIRA, 2006, p. 303). Nesse caso, a herança genética é o fator levado em consideração para desencadear o preconceito, independente da aparência ou da cor da pele. Assim, o preconceito de origem favorece a exclusão incondicional do negro.

Pelo exposto até agora, corroboro com a afirmação de que nenhum preconceito nasce com a pessoa. O preconceito, assim como o racismo, é aprendido a partir dos processos de socialização dos indivíduos e é através da discriminação, efetivação do comportamento preconceituoso, que se operam as desigualdades raciais dentro da sociedade.

2.6 DESIGUALDADES RACIAIS

As desigualdades raciais podem ser comprovadas por meio de pesquisas acadêmicas e também por pesquisas estatísticas que analisam as condições de vida da população brasileira, realizadas pelo Estado Brasileiro através de seus órgãos oficiais. Um dos elementos levados

em consideração para esse propósito é a Educação, que constitui um dos indicadores sobre a realidade racial e social do Brasil.

Um estudo recente sobre a condição de vida da população brasileira, desenvolvido pelo IBGE, realizado em 2015, apresentou uma Síntese de Indicadores Sociais (SIS), com informações elaboradas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Este estudo expõe, dentre outros temas desenvolvidos, a avaliação da evolução da educação no Brasil a partir de uma seleção de indicadores de 2004 a 2014, sendo um deles, como sinalizado, a Educação, pois esta, além de servir de referência para orientar políticas públicas que aprimorem as condições de vida dos/das brasileiros/as, é um fator imprescindível para a inserção social plena.

Essa pesquisa comprovou a desigualdade racial entre pessoas negras e pessoas brancas, mais explicitamente, na série final do ensino médio e no ensino superior, levando em consideração as raças negra (pretos e pardos) e branca e a faixa etária.

No que se refere ao atraso escolar, os índices mostram que houve melhoria entre pessoas de 20 a 22 anos de idade que concluíram o ensino médio, passando de 45,5% para 60,8% entre 2004 e 2014. Entretanto, quando esse índice é relacionado entre pessoas negras e brancas, ainda que tenha havido um crescimento de 19,2% no número de pessoas negras que concluíram o ensino médio, nessa faixa etária, de 33,4% em 2004 para 52,6% em 2014, o negro ainda se encontra em desvantagem em relação ao branco. Isso se evidencia quando se compara este último índice ao índice das pessoas brancas, que em 2014 era de 71,7%, atingindo o diferencial de 19,1 pontos percentuais. Como consequência, o indicador para as pessoas negras em 2014 ainda era menor do que das pessoas brancas em 2004, 52,6% e 57,9 respectivamente.

As desigualdades raciais também foram constatadas no que se refere à proporção dos/das estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o ensino superior, nível adequado a essa faixa etária. A proporção de estudantes negros/as que cursavam o ensino superior em 2004, dessa faixa etária, era 16,7% e em 2014 de 45,5% contra 47,2% de estudantes brancos/as, em 2004, e 71,4%, em 2014. Pode-se verificar, portanto, que, somando os percentuais alcançados pelos/as estudantes negros/as em dez anos, o total, 62,2%, ainda é inferior ao percentual alcançado pelos/as estudantes brancos/as em 2014.

Quando esses índices se referem à região, enquanto a proporção de estudantes de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior ficavam acima da média nacional nas Regiões Sudeste, 66,0%, Sul, 72,2%, e Centro-Oeste, 67,3%, apenas 40,2% e 45,5% dos/as jovens estudantes das Regiões Norte e Nordeste, respectivamente, cursavam esse nível em 2014. Vale ressaltar que são nessas duas últimas regiões que se concentra a maior parte da população negra no Brasil.

Essa realidade, consequentemente, influencia na inserção dos/as jovens no mercado formal de trabalho, revelando esse estudo que, em trabalhos informais, os/as jovens negros/as da faixa etária entre 15 a 24 anos, em 2004, correspondiam a 62,7%, enquanto entre os/as jovens brancos o percentual era 47%. Em 2014, mesmo com a redução do percentual, uma parcela expressiva da população negra ainda se encontrava em trabalhos informais, 48,4%, contra 35,3% da população branca.

Esses índices me levam a concluir que, mesmo com as melhorias no acesso ao sistema de ensino, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, e as políticas de governo voltadas para o acesso e permanência dos estudantes nas escolas e universidades, não mudou, efetivamente, em dez anos, a disparidade social existente entre pessoas negras e brancas. Essa disparidade se verifica no atraso escolar, e consequente conclusão do Ensino Médio, e na entrada em um curso superior, o que se agrava quando se leva em consideração o espaço geográfico, onde a população negra se encontra mais concentrada.

Tais fatores podem ser compreendidos como um ciclo acumulativo de desvantagens propiciadas pela estrutura social racista da nossa sociedade, que historicamente excluiu o grupo étnico-racial negro do sistema educacional, "somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atinge toda a população brasileira" (GOMES, 2005, p. 47).

No referido estudo feito pelo IBGE, ao concluir o tema Educação, chega-se ao reconhecimento de que o atraso escolar continua incidindo sobre um contingente significativo de estudantes; de que, embora tenha havido melhora progressiva do fluxo escolar nos últimos 10 anos, esse processo não beneficiou a todos no mesmo ritmo; e se reconhece, ainda, que a dívida educacional brasileira é histórica e que sua alteração é necessariamente lenta, levando em conta o tempo requerido para a formação de cada nova geração. Entretanto, não se explicita que quem esteve e ainda continua em desvantagem foi e é o negro.

Índices referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental presentes no estudo do IBGE não foram trazidos para esta pesquisa porque nestes níveis de ensino não houve informação baseada no parâmetro raça. Mesmo assim, é interessante observar que, em 10 anos, houve um crescimento nas taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade que passaram de 13,4% e 61,5% em 2004 para 24,6% e 82,7% em 2014. Além disso, a taxa de frequência escolar bruta dos jovens de 6 a 14 anos de idade permaneceu próxima da universalização, de 96,1 em 2004 para 98,5% em 2014.

Os/as estudiosos/as sobre as relações raciais no Brasil mostram que as desigualdades são produzidas na escola desde os dois níveis educacionais anteriormente citados, dificultando o acesso do indivíduo ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, afetando a sua formação e afirmação identitária, a sua qualidade de vida, o seu acesso aos bens sociais, podendo determinar a sua ocupação em determinados espaços sociais. Isto ocorre, principalmente, segundo esses/as estudiosos/as, devido à discriminação racial que os/as estudantes sofrem. Assim, a discriminação racial tem sido identificada como:

- fator que compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 38)
- fator de estímulo à evasão escolar e indutor da baixa autoestima entre os/as alunos/as afro-brasileiros/as, prejudicando seu rendimento escolar, aumentando a possibilidade de repetência e reduzindo sua frequência às salas de aula. (LARKIN NASCIMENTO, 2001, p. 121)
- responsável pela negação, ao discriminado, dos direitos de cidadania e os bens econômicos e de prestígio na sociedade. Por delegar esses direitos e bens aos grupos que são representados positivamente, aos quais são conferidos, em grande parte, a humanidade e direitos de cidadania. (SILVA, 2011, p. 75)

A escola atua de forma intencional e sistemática na promoção da educação básica, tendo como princípio o reconhecimento da diversidade como fator preponderante de inclusão e permanência da população escolar. População esta que, assim como as outras que compõem a sociedade brasileira, é formada historicamente por indivíduos marcados por diferentes etnias e grupos culturais, como reconhecem os PCN (1998). Portanto, é dever da escola promover a

igualdade e “buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social” (BRASIL, 1998) de modo a se alcançar efetivamente uma educação democrática e igualitária.

No entanto, quando se observa a situação do negro na educação, como se pode verificar nas pesquisas governamentais e nos estudos sobre as relações raciais, se evidencia que as práticas racistas e discrimitórias ainda estão presentes na escola, produzindo desigualdades, principalmente, para esse grupo étnico-racial. Embora não seja a escola a única responsável por combater o racismo e a discriminação racial, é papel dela, como nos lembram as DCN-ERER (2004), enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, posicionar-se politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. Caso contrário, estaria contribuindo para a exclusão do grupo étnico-racial negro e sua consequente subalternização social.

Esse posicionamento político deve ser adotado pelo/a professor/a diante da escolha do LD que será adotado como instrumento para a prática escolar, o que pode ser feito a partir das análises dos LD, autorizados pelo PNLD, e ao abordar os conteúdos presentes nos LD na sua prática pedagógica em sala de aula. Essa abordagem deve ser feita de forma crítica, consciente de que esse recurso pedagógico está vinculado a valores e a ideologias.

Por isso, como mostra Souza Silva (2016),

> [...] é necessário ter em conta que os livros didáticos não são guardadores de verdades absolutas, que seus conteúdos podem e devem ser desmistificados, principalmente se não trabalham em uma perspectiva intercultural, se ao invés de trazer as culturas em uma ótica plural e complexa, prezam por uma representação estereotipada, que não dá espaço para que a diversidade esteja presente. (SOUZA SILVA, 2016, p. 39)

É pensando, pois, na articulação entre os conceitos aqui problematizados e os processos de construção e afirmação de identidades envolvidos no ensino-aprendizagem de E/LE, além de seus reflexos na vida em sociedade, que a representação da identidade negra no LD de E/LE será analisada. Esta análise será apresentada no capítulo a seguir.

3 A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, apresentarei a análise da coleção *Formación en español: lengua y cultura*, a fim de mostrar como a identidade negra está representada através das imagens e dos textos escritos nos LD do 5º ao 9º ano da coleção em questão.

3.1 REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS DE NEGROS/AS NO LIVRO DIDÁTICO

O papel principal do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de modo geral, e mais especificamente do espanhol, de acordo com as OCEM (2006), é "[...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade." (BRASIL, 2006, p. 133). Esse processo de contato e exposição contribui, portanto, para a formação de identidade do/a estudante, a qual tem como elemento fundamental o reconhecimento da alteridade. Isto quer dizer que a identidade de um sujeito se dá quando este reconhece o outro e é reconhecido por ele. Como colocou Silva (2000), "A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou a diferença)" (SILVA, 2000, p. 79). Esse reconhecimento do outro, que me é diferente, é feito a partir da atribuição de sentidos criados histórico, social e culturalmente e se configura, portanto, em representação.

O conceito de representação se apresenta de modo complexo, tanto no campo dos estudos sociais como no campo dos estudos culturais. Nestes últimos, de acordo com Silva (2000), identidade e diferença estão imbrincados nos sistemas de representação. A partir dessa afirmação, o autor mostra como o conceito de representação adquiriu múltiplos significados ao longo da história. Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação se apresenta como forma de apreensão do "real" por meio de sistemas de significação, sendo a representação externa feita por meio de sistemas de signos como a pintura ou a própria linguagem e a representação interna ou mental, a representação "real" na consciência.

Como reação a essa ideia de representação, o pós-estruturalismo e a chamada filosofia da diferença, por entender a linguagem como instável, concebe a representação como marca ou traço visível, como dimensão de significante, sistema de signos, nunca como uma representação mental. Ao conceito de representação são incorporadas as características de

indeterminação, ambiguidade e instabilidades atribuídas à linguagem. Representação, assim, não aloja o "real" ou o significado, mas é uma forma de atribuição de sentidos. Desse modo, tanto a identidade como a diferença são construções sociais criadas através da representação e por meio dessa se ligam aos sistemas de poder.

No campo dos estudos sociais, de acordo com Silva (2011), "a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o" (SILVA, 2011, p. 28). E, citando Moscovici (1978), estudioso que cunhou o termo representação social, explica que a representação é uma tentativa, através da acomodação pela modelagem, de tornar o que causa estranheza familiar. Isso, contudo, não ocorre com o negro, como nos mostra Silva (2011) ao observar a representação social do negro nos LD na década de 80, pois

> [...] os objetos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recalque das diferenças, ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar. (SILVA, 2011, p. 29)

Na ação de reconstituição e modelagem, o objeto em si é recuperado parcialmente e todo o processo de articulação de ideias existente sobre ele é ativado, trazendo à tona e incidindo sobre esse objeto, no que se refere à representação social do negro, os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos e os juízos, causando afastamento e exclusão, como aponta Silva (2011). E, pautada em Moscovici (1978), nos mostra que "as representações sociais constituem-se no senso comum dos indivíduos, elaborado a partir das imagens, crenças, mitos e ideologia" (SILVA, 2011, p. 31).

A diferença entre imagem e representação está no fato de a imagem necessitar do objeto para existir, visto que é aquela uma imitação rápida daquele, "um reflexo na consciência individual ou coletiva de um objeto ou um feixe de ideias que lhes são exteriores" (SILVA, 2011, p. 31) sendo, portanto, estática. Já a representação não necessariamente precisa da presença do objeto, pois tem o poder de conceitualizá-lo através da sua atualização e modelagem e reconstruí-lo ativamente.

Ainda de acordo com Silva (2011), os estereótipos são um dos elementos internalizados na consciência dos indivíduos que podem ser utilizados no processo de modelagem e reconstrução na representação do negro. Quando isso ocorre, principalmente no que se refere ao sujeito em formação, o resultado pode ser rejeição à sua imagem e ao seu semelhante e sentimento de inferiorização.

Os estereótipos surgem da não valorização das diferenças, quando um grupo social ou um indivíduo é tomado como referência positiva em comparação a outros grupos e indivíduos. Segundo Figueiredo (2007), esse grupo tomado como referência é quem "fixa o inventário de traços diferenciais que servem para construir, diversificar e estabilizar o sistema das figuras do Outro" (FIGUEIREDO, 2007, p. 46). É esta autora também quem explica, a partir de Landowski (2002), que a produção da diferença mobiliza dois planos:

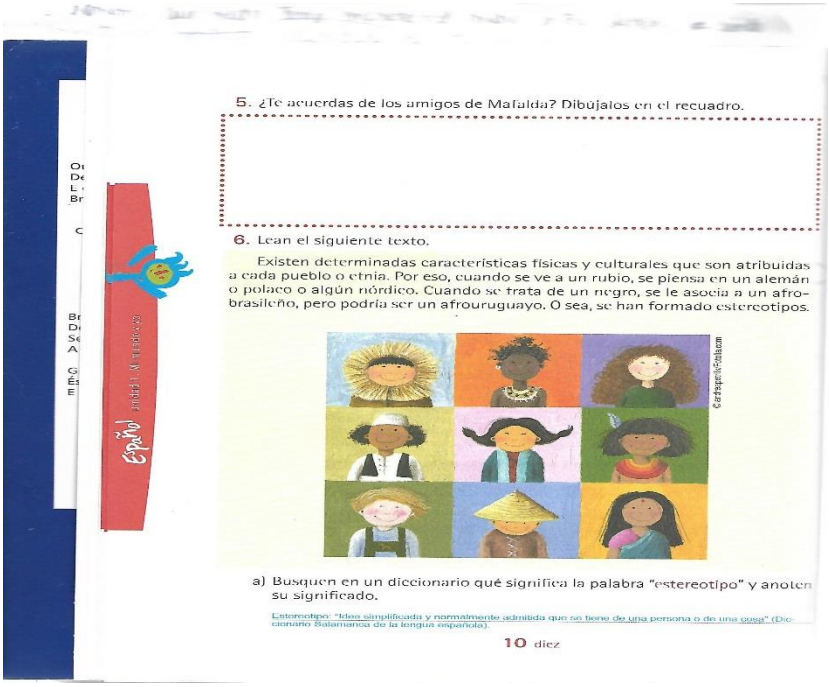
> o referencial, em que a diferença se baseia em termos biológicos ou sociológicos, e o semiótico, em que a diferença passa a ser significante, ensejando a construção de um universo de sentidos e de valores. Os traços diferenciais servem para significar figurativamente a diferença posicional que separa logicamente o Um de seu Outro, daí surgindo os estereótipos. (FIGUEIREDO, 2007, p. 46)

Nessa relação estão em jogo a identidade e a alteridade, no qual o grupo de referência projeta uma imagem positiva idealizada de si e define negativamente a do outro, pois a sua identidade se constitui ao marcar a diferença na alteridade. Essa diferença diz respeito à posição ou visão de mundo do sujeito ou grupo, o qual estabelece demarcações de sentido e valor em determinado contexto (social, histórico, político e cultural). Nesse processo de identificação e diferenciação, as identidades são (re)construídas ao longo do tempo e do espaço, físicos e/ou simbólicos, e surgem "não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros" (HALL, 2005, p.38).

Desse modo, como afirma Gomes (2001), ao mesmo tempo em que os negros buscam sua identidade, não podem fazê-lo sem enfocar sua diferença em relação à sociedade ou aos outros grupos sociais e instituições, já que como outros processos de identificação, o racial é construído na relação de alteridade.

Visto que as representações influenciam de modo significativo na formação da identidade dos sujeitos e grupos sociais, "determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais" (SILVA, 2001, p.66), procurei identificar como a identidade negra e os elementos pertencentes à cultura negra estão representados no LD de E/LE através da imagem e, também, dos textos escritos. Nesta pesquisa, as ilustrações e as fotografias de pessoas negras são consideradas imagens, enquanto a forma como essas imagens são apresentadas é entendida como representação.

Ao analisar a representação da identidade negra imageticamente e textualmente, pude verificar que algumas imagens de pessoas negras foram representadas de forma estereotipada. Um exemplo disso pode ser visto na LD do 6º Ano, p. 10, onde há um texto (sem título) que fala sobre aspectos físicos e culturais que são atribuídos a pessoas ou etnias, os quais acabam por formar estereótipos. Segue a esse texto um quadro com imagens ilustrativas de crianças com características estereotipadas, representando povos de determinados lugares, como se pode ver a seguir.


5. ¿Te acuerdas de los amigos de Mafalda? Dibújalos en el recuadro.

6. Lean el siguiente texto.

Existen determinadas características físicas y culturales que son atribuidas a cada pueblo o etnia. Por eso, cuando se ve a un rubio, se piensa en un alemán o polaco o algún nórdico. Cuando se trata de un negro, se le asocia a un afro-brasileño, pero podría ser un afrouruguayo. O sea, se han formado estereotipos.

a) Busquen en un diccionario qué significa la palabra "estereotipo" y anoten su significado.

Estereotipo: "Idea simplificada y normalmente admitida que se tiene de una persona o de una cosa" (Diccionario Salamanca de la lengua española).

10 diez

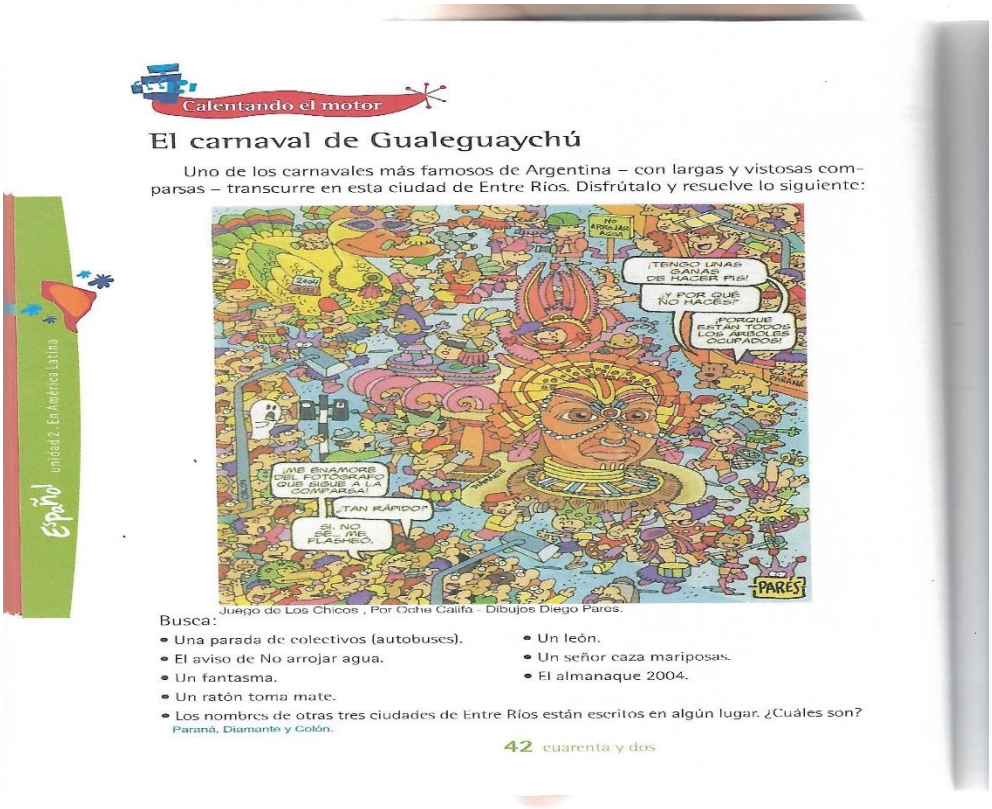
Figura 1 – Exemplo de estereótipos: atribuídos às características físicas e culturais de cada povo ou etnia

Essa forma de ilustrar, a meu ver, mesmo que a intenção seja desfazer os estereótipos para "identificar" determinados povos, só reforça de maneira negativa as diferenças, que são apresentadas através de representações estereotipadas. O negro é representado com os cabelos

desalinhados e amarrados ao alto da cabeça, sem roupas (o que também ocorre com a imagem representativa do indígena), com uma argola em uma das orelhas e um grande colar artesanal colorido no pescoço. Tal imagem denota uma visão estereotipada negativa que mostra o negro africano como um ser inferior, não civilizado, desumanizando-o. Também, homogeniza suas características, desconsiderando as muitas culturas dos diferentes povos pertencentes aos vários países do continente africano, desvalorizando, assim, as diferenças étnicas.

Essa inferiorização e distorção histórico-cultural e étnico-racial da imagem do negro, nesse caso da criança negra, pode ser entendida como uma estratégia de poder, que ao construir uma imagem negativa do negro estabelece uma relação hierárquica entre as demais etnias em relação à negra, pois, com exceção da criança indígena, todas as outras crianças estão vestidas, indicando traço de civilidade. Essa colocação pode causar afastamento da criança negra de seu semelhante, rejeitando-o e se autorrejeitando, e uma busca de assemelhamento à outra etnia, que será considerada como grupo de referência. Além disso, como explica Silva (2010), citando Santos (1984), pode promover e justificar a agressão dos sujeitos a essa imagem associados.

Outro exemplo pode ser observado na página 42, através da ilustração do carnaval de Gualeguaychú (Argentina). Esta ilustração é um jogo infantil onde é proposto encontrar determinados elementos em meio ao desfile de carnaval. Em destaque está um carro alegórico com uma enorme cabeça de um homem negro com características tribais.



Calentando el motor

El carnaval de Gualeguaychú

Uno de los carnavales más famosos de Argentina – con largas y vistosas comparsas – transcurre en esta ciudad de Entre Ríos. Disfrútalo y resuelve lo siguiente:

Juego de Los Chicos , Por Oche Califa - Dibujos Diego Parés.

Busca:

- Una parada de colectivos (autobuses).
- El aviso de No arrojar agua.
- Un fantasma.
- Un ratón toma mate.
- Un león.
- Un señor caza mariposas.
- El almanaque 2004.
- Los nombres de otras tres ciudades de Entre Ríos están escritos en algún lugar. ¿Cuáles son? Paraná, Diamante y Colón.

42 cuarenta y dos

Figura 2 – Exemplo de estereótipos: "El carnaval de Gualeguaychú"

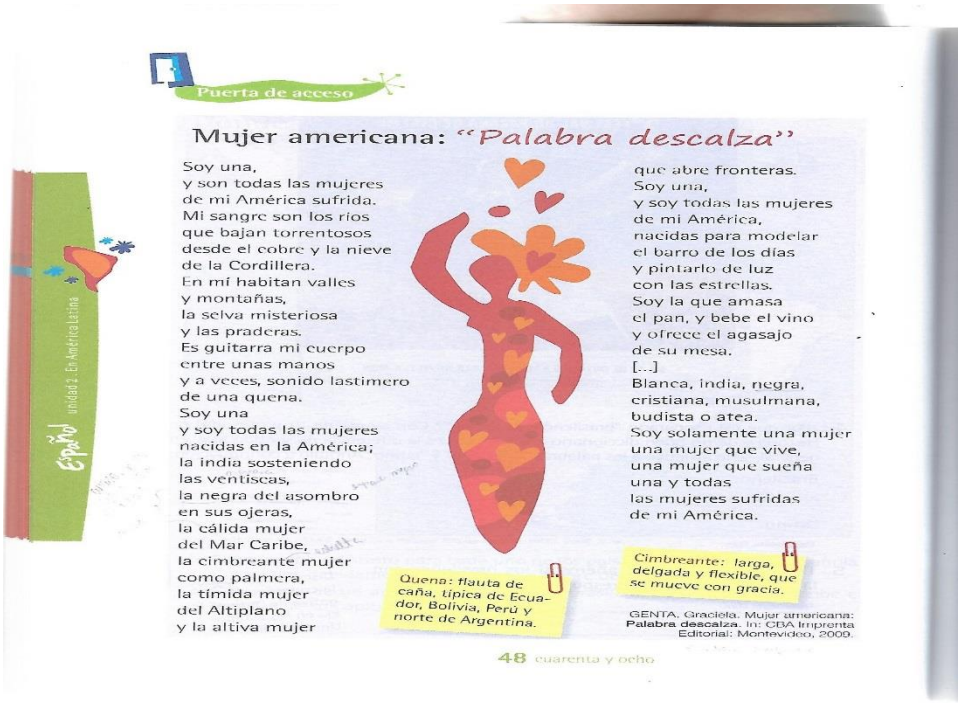
É interessante pontuar que todas as pessoas que assistem ao desfile têm o tom da pele mais claro que algumas pessoas que desfilam fantasiadas, representadas na ilustração pelo grupo étnico-racial negro. Esse fato pode ser interpretado como uma tentativa, mesmo que inconsciente, de subalternização dos povos negros que têm, nessa ilustração, suas culturas folclorizadas, sua imagem exotizada e sensualizada a serviço do divertimento de outros povos, representados em sua grande maioria pela etnia branca.

Há, inclusive, uma cena que retrata um homem de chapéu e de bigode, o que entendo ser para dar um ar de seriedade a ele, aparentando meia-idade, que assedia duas mulheres negras, tentando tocá-las, o que pode ser inferido a partir do gesto de sua mão e posição corporal. Além disso, a negra passista também é assediada pelo fotógrafo que a segue avidamente para retratá-la. Este episódio é verbalizado por uma personagem branca, loira, que está assistindo ao desfile e se diz apaixonada pelo fotógrafo.

Embora os exercícios que seguem a essa imagem, na seção *Puerta de acceso*, coloquem em diálogo as culturas carnavalescas de Gualeguaychú e do Brasil, possibilitando

aos/às estudantes identificar similaridades e diferenças entre elas e a construírem novos conhecimentos sobre essas duas culturas, não há problematização do tema "carnaval", nem das imagens que representam o carnaval desses lugares, como a representação estereotipada relacionada às etnias, ao gênero e à raça, a exemplo da imagem citada do negro.

A mesma seção traz ainda outro exemplo de representação estereotipada do negro, agora presente em um texto. Este texto é um poema cujo título é *Mujer americana: "Palabra descalza"*, da escritora uruguaia Graciela Genta (p. 48). Neste poema a mulher negra é citada no verso "la negra del asombro en sus orejas":


Puerta de acceso

Mujer americana: "Palabra descalza"

Soy una,
y son todas las mujeres
de mi América sufrida.
Mi sangre son los ríos
que bajan torrentosos
desde el cobre y la nieve
de la Cordillera.
En mí habitan valles
y montañas,
la selva misteriosa
y las praderas.
Es guitarra mi cuerpo
entre unas manos
y a veces, sonido lastimero
de una quena.
Soy una
y soy todas las mujeres
nacidas en la América;
la india sosteniendo
las ventiscas,
la negra del asombro
en sus ojeras,
la cálida mujer
del Mar Caribe,
la cimbreante mujer
como palmera,
la tímida mujer
del Altiplano
y la altiva mujer
que abre fronteras.
Soy una,
y soy todas las mujeres
de mi América,
nacidas para modelar
el barro de los días
y pintarlo de luz
con las estrellas.
Soy la que amasa
el pan, y bebe el vino
y ofrece el agasajo
de su mesa.
[...]
Blanca, india, negra,
cristiana, musulmana,
budista o atea.
Soy solamente una mujer
una mujer que vive,
una mujer que sueña
una y todas
las mujeres sufridas
de mi América.

Quena: flauta de caña, típica de Ecuador, Bolivia, Perú y norte de Argentina.

Cimbreante: larga, delgada y flexible, que se mueve con gracia.

GENTA, Graciela. Mujer americana: Palabra descalza. In: CDA Imprenta Editorial: Montevideo, 2000.

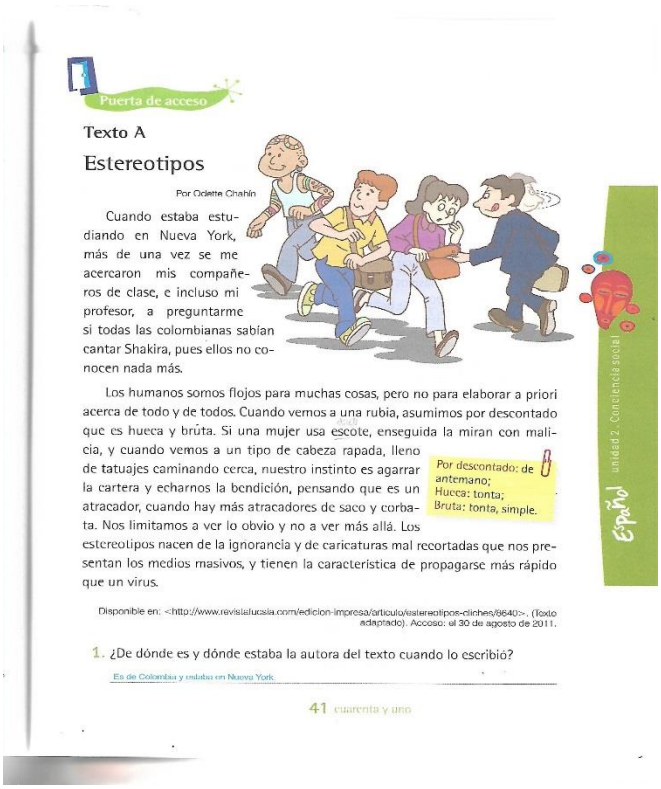
48 cuarenta y ocho

Figura 3 – Exemplo de estereótipos: poema "Mujer americana: 'Palabras descalzas'"

Este verso me causou um certo desconforto porque só consigo entendê-lo como uma alusão à mulher negra africana pertencente a alguma tribo aborígene que tem como costume as mulheres alargarem suas orelhas com objeto circular ou as enfeitarem com um pedaço de pau que as transpassa, o que choca povos de determinadas culturas, como a nossa, por exemplo, e é visto, equivocadamente, como traço de não civilidade. Desse modo, entendo que a mulher negra está representada de forma reduzida e que, mesmo fazendo parte da formação do que a autora chama de "mulher americana", hierarquicamente está situada em uma posição menor,

se comparada às descrições feitas da mulher índia, da qual o aspecto ressaltado é a força, ou da mulher caribenha, a qual é descrita como cálida. No poema há o reconhecimento dos diversos grupos étnicos que formam a denominada "mulher americana", porém a única diferença marcada e acentuada de forma negativa é a que se refere à etnia negra. Portanto, as categorias, de etnia e gênero, que aparentemente serviriam de elementos de inclusão do negro no processo de formação do chamado "mulher americana", servem, no meu entendimento, como elementos de exclusão desse grupo étnico.

Pude perceber a presença de estereótipos negativos em relação à imagem de negros, ademais, em um texto cujo título é *Estereotipos* (7º ano, p. 41). Para ilustrar o tema, os autores trazem ao lado desse texto a imagem de quatro pessoas, sendo três de pele clara e uma de pele escura. Através das suas aparências físicas e expressões corporais, essa ilustração tenta mostrar determinados estereótipos relacionados às características físicas dos sujeitos.



Puerta de acceso

Texto A

Estereotipos

Por Odette Chahín

Cuando estaba estudiando en Nueva York, más de una vez se me acercaron mis compañeros de clase, e incluso mi profesor, a preguntarme si todas las colombianas sabían cantar Shakira, pues ellos no conocen nada más.

Los humanos somos flojos para muchas cosas, pero no para elaborar a priori acerca de todo y de todos. Cuando vemos a una rubia, asumimos por descontado que es hueca y brúta. Si una mujer usa escote, enseguida la miran con malicia, y cuando vemos a un tipo de cabeza rapada, lleno de tatuajes caminando cerca, nuestro instinto es agarrar la cartera y echarnos la bendición, pensando que es un atracador, cuando hay más atracadores de saco y corbata. Nos limitamos a ver lo obvio y no a ver más allá. Los estereotipos nacen de la ignorancia y de caricaturas mal recortadas que nos presentan los medios masivos, y tienen la característica de propagarse más rápido que un virus.

Por descontado: de antemano;
Hueca: tonta;
Bruta: tonta, simple.

Disponible en: <http://www.revistalucsia.com/edicion-impresa/articulo/estereotipos-cliches/8640>. (Texto adaptado). Acceso: el 30 de agosto de 2011.

1. ¿De dónde es y dónde estaba la autora del texto cuando lo escribió?

Es de Colombia y estaba en Nueva York.

41 cuarenta y uno

Español unidad 2. Conciencia social

Figura 4 – Exemplo de estereótipos: texto/imagem "Estereotipos"

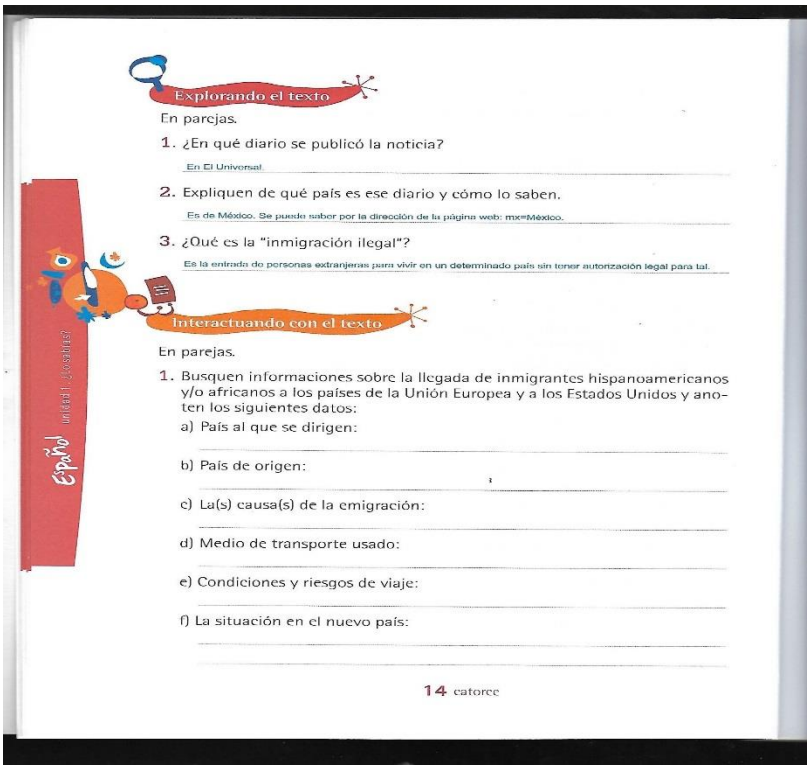
O estereótipo que associa a imagem do sujeito à marginalidade foi representado pelo único homem de pele escura, careca com brincos na orelha e o corpo tatuado, o qual é tido

como suspeito por um casal que agarra suas bolsas e o olha assustado. Além do aspecto cultural, no que se refere ao uso de brincos e tatuagens, esta imagem retrata o racismo sofrido pela população negra diariamente em coletivos, nas ruas, lojas comerciais e no âmbito escolar e familiar, contudo, no texto o racismo é silenciado. Uma das consequências dos estereótipos é o racismo e nessa representação do negro pude identificar claramente o que Munanga (2003) apontou como um dos conceitos do racismo, que consiste em "considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas." (MUNANGA, 2003)[13] Essa visão estereotipada do negro pode, dessa forma, servir de estímulo ao racismo, produzindo no sujeito discriminado e nos seus semelhantes, como indica Silva (2004), a internalização da ideologia do branqueamento e, consequentemente, sua não identificação com seu grupo étnico.

Em contrapartida, a mesma ilustração mostra um homem branco, vestido de terno, carregando uma maleta como sendo o verdadeiro ladrão, pois ele está tentando roubar algo da bolsa da mulher, enquanto ela se preocupa com o homem de pele escura, careca e tatuado. Contudo, devido a sua aparência e cor da pele, o homem bem vestido não levanta suspeitas. Desse modo, essa imagem mostra a visão criada e reforçada social, cultural e historicamente a respeito de determinados grupos étnicos, como positiva, em relação ao branco, e negativa e estigmatizada quando se refere ao negro. Cabe acrescentar que esse "código da boa aparência" é responsável pela exclusão real na sociedade do negro, contribuindo, como pontuou Silva (2010), para barrar os negros capacitados para exercer papéis e funções consideradas de prestígio social.

Observando o texto *Sobreviven en altamar casi un mes dentro de hielera* (8º ano, p.12), percebi, a priori, que não serviria para análise porque não traz nenhuma representação explícita de pessoas negras. Todavia, analisando as questões relativas ao texto, pude identificar uma forma "sutil" de visão unilateral, hierarquizada, preconceituosa e estereotipada sobre os países hispano-americanos (leia-se povos originários ou indígenas) e sobre os países africanos (leia-se negros).

[13] Artigo do Prof. Dr. Kabengele Munanga sob o título *Uma abordagem conceitual das nocões de raça, racismo, identidade e etnia*. Disponível em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59. Acesso em: 17 de fev. de 2017.



Explorando el texto

En parejas.

1. ¿En qué diario se publicó la noticia?

En El Universal.

2. Expliquen de qué país es ese diario y cómo lo saben.

Es de México. Se puede saber por la dirección de la página web: mx=México.

3. ¿Qué es la "inmigración ilegal"?

Es la entrada de personas extranjeras para vivir en un determinado país sin tener autorización legal para tal.

Interactuando con el texto

En parejas.

1. Busquen informaciones sobre la llegada de inmigrantes hispanoamericanos y/o africanos a los países de la Unión Europea y a los Estados Unidos y anoten los siguientes datos:

a) País al que se dirigen:

b) País de origen:

c) La(s) causa(s) de la emigración:

d) Medio de transporte usado:

e) Condiciones y riesgos de viaje:

f) La situación en el nuevo país:

Español lengua y cultura

14 catorce

Figura 5 – Exemplo de estereótipos: atividade sobre imigração

O exercício 1, da seção *Interactuando con el texto*, acima demonstrada, propõe uma pesquisa na qual os/as estudantes deverão procurar informações sobre a chegada de imigrantes hispano-americanos e/ou africanos aos países da União Europeia e aos Estados Unidos, atentando para o país ao qual se dirigem; ao país de origem; às causas da imigração; ao meio de transporte utilizado; às condições e riscos da viagem e à situação no novo país. Mesmo o exercício de pesquisa sendo um bom incentivo ao conhecimento, à discussão e ao desenvolvimento do senso crítico sobre o tema da imigração, o enunciado do exercício proposto, longe disso, reforça a visão da pretensa superioridade europeia e estadunidense, aos quais cabe a função de salvar, acolher e civilizar os pobres, esfomeados e selvagens povos dos atrasados continentes americano (sul) e africano. Essa visão unilateral e hierarquizada contribui para o reforço dos estereótipos negativos sobre os povos pertencentes a estes continentes e positivos sobre os povos europeus e norte-americanos. Além disso, o exercício de pesquisa, da maneira como é proposto, não ajuda os/as estudantes a refletir criticamente sobre o tema imigração e na tomada de consciência sobre o mesmo, já que se atêm apenas a coletar dados, compará-los com os dados encontrados pelos/as colegas e expor os principais

problemas em um quadro. Não há, portanto, nenhuma pergunta sobre a opinião dos/as estudantes sobre a situação de imigração pesquisada e nenhuma proposta de reflexão sobre a situação de imigração de pessoas do/para o seu próprio país.

Por outro lado, encontrei exemplos de rompimentos de estereótipos nos LD analisados na representação de imagens que ilustram o exercício de escuta sobre a dieta diária de três jovens: José, um rapaz branco com a feição séria, vestido com uma blusa azul social; Teresa, uma moça negra, sorridente, de camiseta branca e Henrique, um rapaz negro, também sorridente, com uma blusa branca por baixo da camisa xadrez. Nesse exercício (7º ano, p. 105) pede-se que diga, depois de escutar o áudio sobre a dieta deles, quem tem uma dieta saudável e quem não a tem.

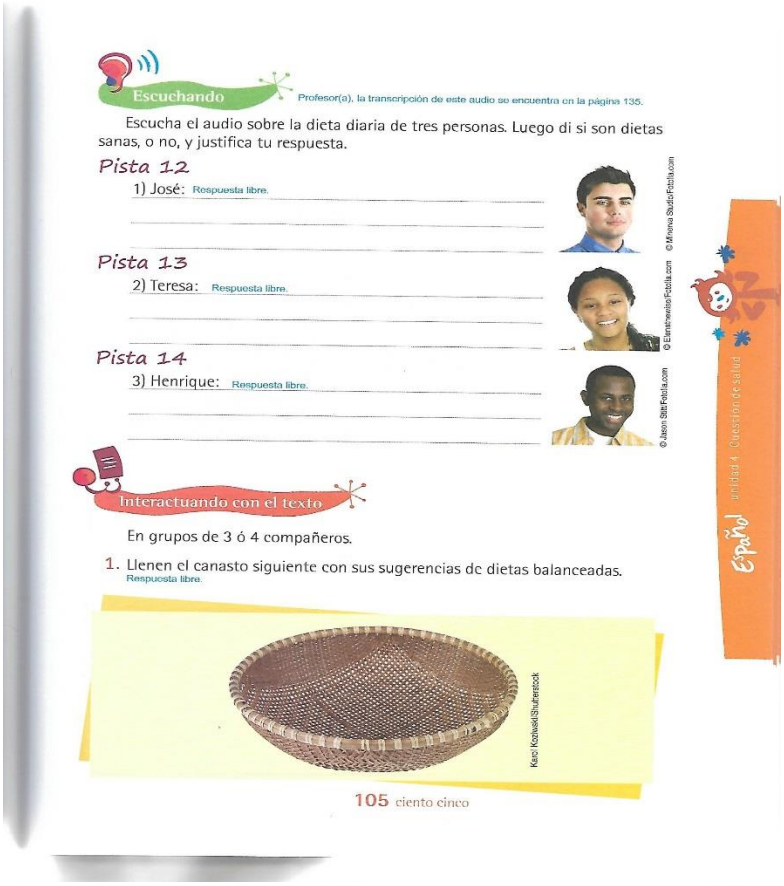


Figura 6 – Exemplo de rompimento de estereótipos: atividade sobre a dieta diária de três jovens

José come alimentos saudáveis, mas não merenda. Teresa mistura alimentação saudável com batatas fritas e chocolate, não tendo, portanto, uma alimentação muito saudável. Já Henrique só come alimentos saudáveis, e nas horas indicadas, para ter uma vida saudável.

Alguns aspectos podem ser destacados como promotores da valorização do negro nas imagens desse exercício. Um deles é o fato de o negro estar representado em maior número, diferente do quadro de *Frequência do aparecimento de imagens de pessoas negros e brancas* nos LD, que será apresentado na seção seguinte. Outro é a maneira como os negros estão representados, humanizados, identificados e distinguidos pelo nome próprio, o que lhes confere uma identidade própria, e por meio dos dois gêneros, sem predominância ou hierarquia entre um e outro, vestidos e exprimindo contentamento.

A representação da identidade negra, nesse exercício, contribui, portanto, para que os/as estudantes possam se reconhecer, (re)construir e afirmar suas identidades positivamente, desenvolvendo autoestima e uma identificação étnico-racial negra afirmativa. Por isso, e também pelo fato de ter sido o rapaz negro, e não o branco, quem teve a alimentação mais saudável, servindo de referência não só para os jovens negros como também para os jovens brancos, acredito que esse é um bom exercício para se desfazer visões estereotipadas que nos foram passadas (e infelizmente em alguns casos ainda são) através dos tempos sobre o negro.

Outro exemplo nesse sentido pode ser verificado em um exercício proposto com objetivo de mostrar como se realiza uma entrevista (oral e escrita). O livro (8ª ano, p. 28) traz duas imagens, dispostas lado a lado, sendo que na imagem do lado esquerdo, como se pode observar, o câmera e o entrevistador são negros e o entrevistado é branco e na imagem do lado direito, a entrevistadora e o entrevistado são brancos.

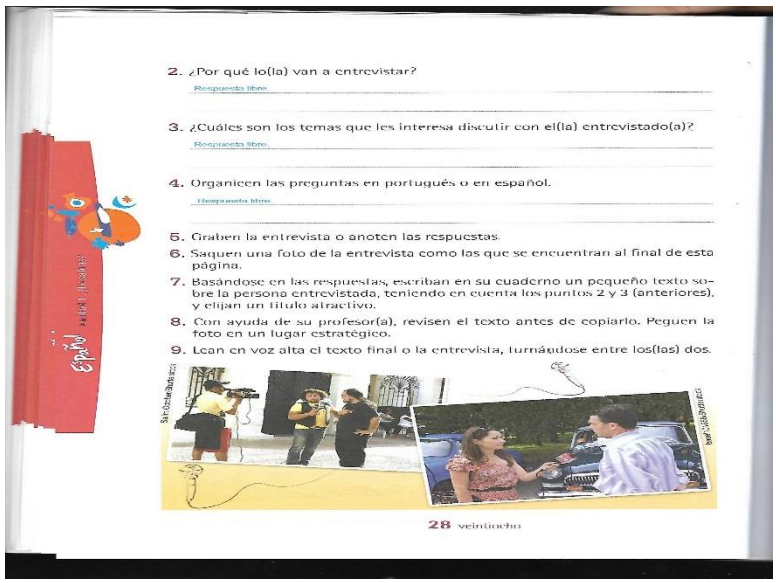


Figura 7 – Exemplo de rompimento de estereótipos: entrevista

Essas imagens, no meu entendimento, configuram um rompimento de estereótipos acerca dos lugares sociais ocupados por negros/as. Ainda que a imagem nas quais os negros são apresentados esteja em segundo plano, em relação a imagem que apresenta a entrevistadora branca, esse quadro sugere que negros e brancos são capazes de desempenhar a mesma função social e, com isso, estimular os/as estudantes negros/as a ocuparem espaços sociais antes a eles/as negados, mesmo que ainda hoje isso não se verifique por completo.

3.2 A (IN)VISIBILIDADE DE NEGROS/AS NO LIVRO DIDÁTICO

Com o intuito de proporcionar melhor visibilidade da presença de negros/as nos LD, da coleção analisada, recorri à elaboração de uma tabela comparativa desse grupo étnico-racial em relação à presença do grupo étnico-racial branco. Para esta observação, levei em consideração as representações imagéticas de pessoas negras e brancas tanto no que se refere às ilustrações como às fotografias.

FREQUÊNCIA DO APARECIMENTO DE IMAGENS DE PESSOAS NEGRAS E BRANCAS					
NEGRAS			**BRANCAS**		
Ano	Quantidade de pessoas	Especificação de páginas	Ano	Quantidade de pessoas	Especificação de páginas
6º	11	p.10; p. 27; p. 42; p.115	6º	55	p. 7; p. 8; p.10; p.11; p. 12; p. 13; p.19; p.21; p.27; p. 33; p. 37; p.40; p. 66; p. 72; p.80; 115; p. 118; p. 134
7º	5	p. 41; p. 61; p. 69; p. 105	7º	43	p. 6; p. 7; p. 8; p. 14; p. 20; p. 25; p. 28; p. 38; p. 40; p. 41; p. 43; p. 48; p. 86; p. 91; p. 101; p. 105; p. 110; p.

					113; p. 118; p. 119; p. 120; p. 124; p. 125; p. 128; p. 129; p. 132; p. 133
8º	6	p. 6; p. 15; p.28	8º	65	p. 15; p. 24; p. 27; p. 28; p. 30; p. 32; p. 34; p. 38; p. 42; p. 49; p. 51; p. 54; p. 60; p. 61; p. 62; p. 64; p. 72; p. 74; p. 75; p. 79; p. 80; p. 83; p. 90; p. 93; p. 115; p.116; p. 125
9º	3	p. 10; p. 113	9º	72	p. 6; p. 8; p. 9; p.14; p. 16; p. 21; p. 22; p. 29; p. 33; p. 34; p. 36; p. 40; p. 43; p. 46; p. 47; p. 49; p. 54; p. 58; p. 63; p. 64; p. 87; p. 92; p. 98; p. 99; p. 100; p. 104; p. 110; p. 111; p. 112; p. 113; p. 119
TOTAL	**25**	**13**	TOTAL	**235**	**107**

Como se pode constatar, é gritante a disparidade entre a presença de pessoas negras e brancas por meio de imagens no LD. Considerando que os LD de espanhol em questão são destinados a estudantes brasileiros/as, esse resultado chama ainda mais atenção, pois, mesmo

sendo o Brasil o país de maior população negra do mundo fora da África[14], esta grande parcela da população brasileira é minimizada e, portanto, invisibilizada nos LD de E/LE. O resultado desse quadro pode indicar, como nos alerta Silva (2004), uma tentativa de negar a existência dos negros para realizar o sonho de um Brasil predominantemente branco. Contudo, como a referida autora nos explica "essa ausência 'fala' e pode ser indicativa de uma tentativa de ocultamento da sua presença majoritária, bem como das condições em que vive esse segmento na sociedade brasileira" (SILVA, 2004, p. 39).

Um exemplo dessa disparidade pode ser verificado no LD através de imagens de crianças utilizadas para demonstrar ações com a finalidade de se praticar os verbos *gustar* e *encantar* (6º ano, p. 27). São 10 quadros, sendo que em somente um aparecem três crianças interagindo, juntas lendo o mesmo livro. Assim, o total de crianças desenvolvendo várias ações é de 12. E, desse total, apenas uma é negra. Como se pode verificar abaixo:

[14] De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE, no ano de 2010, quando o Brasil contava com uma população de quase 191 milhões de habitantes, cerca de 15 milhões se declarou pretos (7,6% do total), 82 milhões pardos (43,1% do total) e 90,74 milhões brancos (47,51%). O critério utilizado para pesquisa se baseou na cor ou raça declarado pelos entrevistados. Disponível em http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/evento/56-dia-da-consciencia-negra.html. Acesso em: 20 de jan. de 2016. Segundo Nilma Lino Gomes, em seu artigo intitulado *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*, disponível em: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf , acesso em: 20 de jan. de 2016, essa distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas e, de acordo com o Movimento Negro e grupo de intelectuais que se dedicam ao estudo das relações raciais no país, ao analisarem a situação do negro brasileiro, consideram as categorias raciais preto e pardo expressão do conjunto da população negra no Brasil.

Figura 8 – Exemplo de (in)visibilidade: crianças praticando ações para estudo dos verbos "gustar" e "encantar"

No que se refere ao sujeito em desenvolvimento, os/as estudantes, a invisibilidade do negro no LD pode interferir de maneira negativa na sua formação identitária e enquanto cidadão, já que, de acordo com Silva (2010), pode construir nos invisibilizados um sentimento de não existência e de exclusão.

Cabe observar que a representação da criança negra se deu de forma positiva. Ela está bem vestida, traz um sorriso no rosto, demonstrando satisfação com a ação desenvolvida por ela, que é ouvir música, e suas características étnico-raciais são respeitadas. E, em relação às outras crianças, pertencentes às outras etnias, a criança negra é representada de forma igualitária, ainda que equitativamente desigual.

A invisibilidade de negros/as nos LD pode ser entendida como consequência de um projeto perverso arquitetado pelos brancos europeus que teve início com a invenção de raça como elemento de diferenciação dos seres humanos, sendo a raça branca, vista como superior, usada para legitimar a dominação sobre os povos indígenas e negros. A hierarquização das raças serviu ao branco europeu como justificativa para sequestrar, escravizar e desumanizar os negros da África, dando início ao processo de invisibilização do negro, pois apagaram, dessa forma, seu passado histórico e culturalmente significativo, além de demarcar um lugar para o negro à margem dos processos evolutivos das sociedades.

> A hierarquização das raças, etnias e culturas legou para negros e negras o espaço da subalternidade, levando, assim, em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizaram o/a africano/a, tratando-o/a como sinônimo de escravizado/a, pois ao pensarmos em africanos(as), somente os(as) incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. (BRASIL, 2006b, p. 60)

O processo de invisibilidade do negro continua antes e depois da abolição da escravidão. Antes, com teorias pseudocientíficas que buscavam manter a pretensa pureza da raça branca e sua superioridade, entendida como natural e hereditária. Teorias essas que se propagaram através dos séculos por cientistas estrangeiros e foram, na primeira metade do século XIX, corroboradas e ampliadas por cientistas e intelectuais brasileiros que procuravam "internalizar no próprio negro e na sociedade em geral a noção de inferioridade 'natural' do negro, ao mesmo tempo em que promovia a raça branca como modelo de humanidade e perfeição" (SILVA, 2004, p. 32).

Depois da abolição, e de forma complementar, a invisibilidade do negro tomou forma com a chegada de imigrantes europeus para o Brasil, iniciada antes da abolição e intensificada depois dela. Esses imigrantes serviriam aos propósitos da elite dominante brasileira de embranquecer esse país e de excluir o negro, ex-escravizado e agora na condição de cidadão, não só do mercado de trabalho, impedindo-o de progredir social e economicamente, mas também, do processo de formação de identidade nacional brasileira. A racialização é utilizada, portanto, como justificativa para manutenção dos privilégios da elite branca e como estabelecimento de uma ordem política de fundação de nação, da qual o negro era excluído.

Inicia-se, assim, a mestiçagem ou miscigenação induzida, proposta lá em 1870 pelo conde francês Joseph Arthur de Gobineau, diplomata, ensaísta, autor de um dos primeiros escritos sobre eugenia do século XIX, logo, racista, e amigo do rei D. Pedro II. Gobineau acreditava que a mistura das raças existentes no Brasil resultava em mestiços degenerados, estéreis e desequilibrados mental e emocionalmente, o que levaria a população brasileira fatalmente ao seu desaparecimento. Porém, acreditava também que isso poderia ser revertido através da fusão com a raça dos imigrantes brancos europeus (herdeiros do sangue ariano), considerada superior que, em algumas gerações, aniquilaria a herança genética do negro.

Esse projeto de embranquecer a população mestiça obviamente fracassa. Entretanto, o tom da pele, de mais claro ao mais escuro, se reveste de significados social e ideológico, impedindo o sentimento de solidariedade entre negros e mestiços, dificultando, assim, a formação de uma consciência étnico-racial comum, cujo reflexo é sentido e visto ainda hoje. Além disso, pode-se observar que se inicia aí a transformação da configuração do racismo genotípico para o fenotípico, sustentado pela discriminação a partir das características físicas aparentes. Cabe acrescentar também que a mestiçagem, aliada às precárias condições de vida, foi responsável pela diminuição numérica da presença de negros/as no país, o que favoreceu a elite branca dominante, também, em termos equitativos.

A outra face destrutiva desse projeto se revela, pois, se a elite dominante não conseguiu embranquecer a epiderme da população brasileira, conseguiu diminuir seu contingente e colonizar suas mentes incutindo "atitudes, valores e aspirações eurocêntricas comuns" (SILVA, 2014, p. 34).

O mestiço de pele clara passa a ocupar posições privilegiadas na sociedade, como explica Munanga (1999), devido à sua "similitude de caráter, de conduta e, principalmente, de cor". Por isso, o mestiço também seria "capaz de colaborar com os brancos na organização e civilização do país". Neste pensamento, segundo o próprio Munanga, está incorporado o ideal do branqueamento, pois a ascensão dos mestiços dependia na verdade do fato de eles deixarem de ser "psicologicamente mestiços graças ao processo de arianização" (MUNANGA, 1999, p. 70). Estabelece-se, assim, uma relação de poder entre cor da pele e status social.

É desse modo que o mestiço é incorporado ao projeto de nação e de uma identidade brasileira, passando o discurso da mestiçagem, forjado na homogeneidade e, a partir desse momento, na 'democracia racial', a servir de base para uma política de exclusão e, portanto, de invisibilidade do negro.

O mito da democracia racial, desenvolvido pelo sociólogo Gilberto Freyre[15] (1900-1987), em meados do século XX, se baseava na harmonia, igualdade social e integração das raças negra, branca e índia, integração esta representada na figura do mestiço. À construção de nação e de identidade nacional brasileiras é agregado o fator cultural, visto por Freyre como

[15] Autor do livro *Casa Grande e Senzala*, publicado no ano de 1933 e escrito em Portugal, esta obra difundiu a ideia de um Brasil racialmente democrático não só no Brasil como também no exterior.

herança positiva dessas três raças, originando, assim, a mestiçagem também no campo cultural.

Munanga (1999), porém, mesmo considerando a contribuição de Freyre, ao mostrar a influência positiva dos negros, índios e mestiços na cultura brasileira, em relação, principalmente, ao estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo, nos alerta sobre os resultados negativos que o mito da democracia racial teve na sociedade brasileira, pois

> O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.
> Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 1999, p. 79-80)

O mito da democracia racial, dessa maneira, apaga as diferenças, camufla conflitos sociais e raciais, omite as relações assimétricas de poder presentes no processo de mestiçagem e, no que diz respeito especificamente à população negra, bloqueia

> [...] a organização negra, uma vez que internaliza nos membros da sociedade o engodo da igualdade de oportunidades, reforça o sentimento de inferioridade do negro por 'não ter capacidade' de aproveitar tais oportunidades, transferindo mais uma vez para a vítima a culpa da sua situação de miséria e marginalização. (SILVA, 2004, p. 40)

Desse modo, como analisa Gomes (2005), "o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais" (Gomes, 2005, p. 57).

O mito da democracia racial, ao reforçar "o sentimento de inferioridade" e a "não capacidade" do negro, contribui também, no âmbito escolar, tanto para a retenção dos/as estudantes negros/as das escolas públicas das séries do Ensino Fundamental, como para evasão

destes, antes mesmo de alcançarem o Ensino Médio. Tal fato resulta na exclusão e marginalização social desses/as estudantes negros/as, afetando-os/as, portanto, psicologicamente, socialmente e politicamente, pois os/as impede também de conscientizar-se e de posicionar-se frente às questões que o mundo lhes impõe.

Entendo, portanto, a criação do mito da democracia racial como uma estratégia de controle e manutenção do poder da elite social dominante branca que, sob a falsa promessa de inclusão, mais uma vez excluiu/invisibilizou o negro, negou a ele sua identificação étnico-racial e atrasou o seu desenvolvimento intelectual e social, dificultando, se não impedindo, o seu empoderamento. E, através da mestiçagem, apagou as diferenças étnicas, raciais e culturais para criar uma identidade nacional "unirracial" e "unicultural", pautada no modelo assimilacionista do grupo de referência racial e cultural branco. Esse grupo, respaldado pela ideologia do branqueamento, fincou suas raízes racistas na população brasileira por meio do mito da democracia racial.

Essas ideologias racistas estão presentes no imaginário e no inconsciente das sociedades brasileiras e nas suas práticas cotidianas, ainda que se negue, e são transmitidas consciente ou inconscientemente através de suas instituições. Estas deveriam corrigir essas visões homogeneizantes, portanto, excludentes, sobre os processos de identidade, mas, muitas vezes, o que se percebe é a sua contribuição, mesmo que involuntária, para sua disseminação, especialmente quando as apresenta como naturais. Dentre uma dessas instituições está a universidade, que o faz através do seu currículo, não desenvolvendo uma formação adequada, que valorize a diferença na promoção da cidadania, dificultando um olhar mais crítico dos/as professores/as ao adotarem os LD como instrumento de trabalho. O LD é o material que desperta, nesta pesquisa, maior preocupação devido ao seu poder de representação, através da linguagem, do mundo objetivo e subjetivo, dos sujeitos nele viventes e das relações sociais entre estes estabelecidas. Também, por possibilitar, através dessas representações, a aproximação, ou distanciamento e/ou negação, dos sujeitos em contato com ele de sua realidade histórica, cultural, social e étnico-racial.

A ideologia do branqueamento, usada como estratégia de invisibilidade do negro, foi encontrada nos LD nesta pesquisa analisados, como mostrado anteriormente, através da representação não equitativa entre pessoas negras e brancas. Este fato foi também observado

nas imagens de crianças que compõem um quadro com o objetivo de mostrar como as pessoas se apresentam umas às outras em espanhol (6º ano, p, 11):

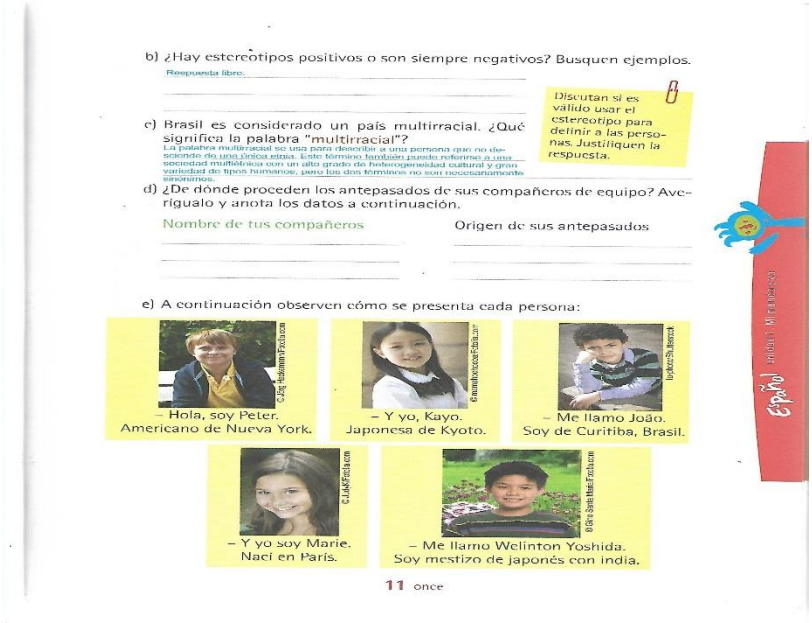
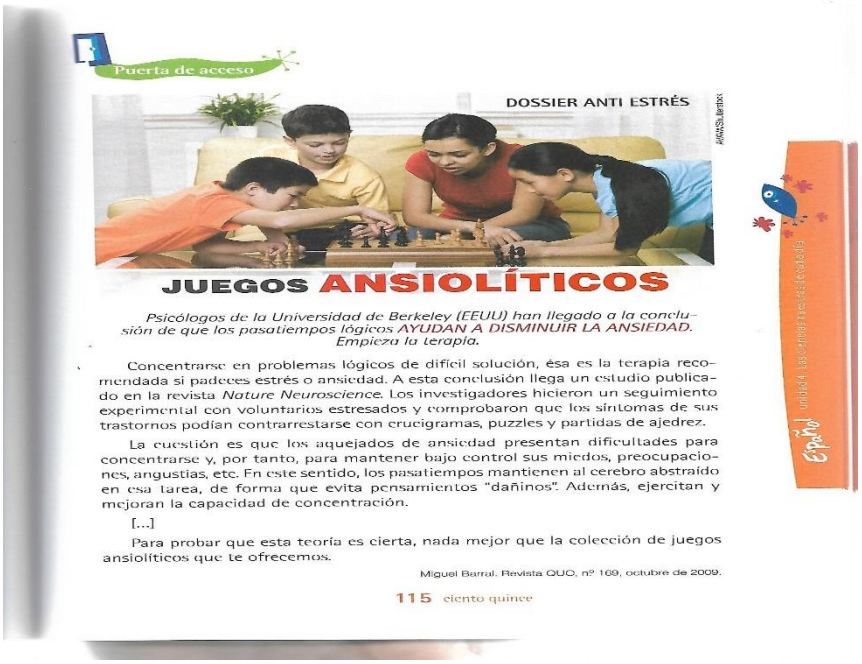


Figura 9 – Exemplo de (in)visibilidade: apresentação e nacionalidades

É interessante notar que todas as crianças que aparecem têm a cor clara e representam os Estados Unidos, o Japão, a França e o Brasil. Porém, o negro, que poderia representar qualquer um dos países citados, não aparece. O Brasil é representado por uma criança mestiça de pele clara e cabelos cacheados, natural de Curitiba, cidade-capital do Paraná, Sul do Brasil. Tal representação da criança brasileira me leva a acreditar que esta atitude pode configurar uma forma explícita da ideologia do branqueamento e, consequentemente, invisibilidade do negro, além de uma tentativa de falsear um Brasil de maioria branca. Embora, analisando o contexto de produção do LD, se possa pensar que essa foi uma escolha consciente dos autores, os quais estariam objetivando se aproximar da realidade de seu Estado, já que os mesmos são originários do sul do país e, provavelmente, visam o público, supostamente branco, dessa região como alvo, o que não quer dizer que aí não existam pessoas negras.

Contudo, na imagem a seguir (6º ano, p. 115), encontrei mais um exemplo de branqueamento do negro, que acredito corroborar com a primeira análise sobre a imagem anterior, guardadas as devidas proporções.


Puerta de acceso

DOSSIER ANTI ESTRÉS

JUEGOS ANSIOLÍTICOS

Psicólogos de la Universidad de Berkeley (EEUU) han llegado a la conclusión de que los pasatiempos lógicos AYUDAN A DISMINUIR LA ANSIEDAD. Empieza la terapia.

Concentrarse en problemas lógicos de difícil solución, ésa es la terapia recomendada si padeces estrés o ansiedad. A esta conclusión llega un estudio publicado en la revista *Nature Neuroscience*. Los investigadores hicieron un seguimiento experimental con voluntarios estresados y comprobaron que los síntomas de sus trastornos podían contrarrestarse con crucigramas, puzzles y partidas de ajedrez.

La cuestión es que los aquejados de ansiedad presentan dificultades para concentrarse y, por tanto, para mantener bajo control sus miedos, preocupaciones, angustias, etc. En este sentido, los pasatiempos mantienen al cerebro abstraído en esa tarea, de forma que evita pensamientos "dañinos". Además, ejercitan y mejoran la capacidad de concentración.

[...]

Para probar que esta teoría es cierta, nada mejor que la colección de juegos ansiolíticos que te ofrecemos.

Miguel Barral. Revista QUO, nº 169, octubre de 2009.

115 ciento quince

Español

Figura 10 – Exemplo de (in)visibilidade: "Juegos ansiolíticos" (imagem)

Essa imagem me possibilita inferir que a mulher negra nela representada é professora, devido ao fato de ela estar ensinando às crianças a jogar xadrez, o que rompe com estereótipos acerca de posições sociais de prestígio antes não ocupadas por mulheres negras. Entretanto, a representação dessa mulher negra se aproxima dos padrões eurocêntricos de beleza, levando-me a observação de que o progresso social e profissional da mulher negra é associado, na maioria das vezes, à sua semelhança fenotípica com a mulher branca. Se entendermos o corpo (cor da pele) e o cabelo negro, como propõe Gomes, em seu artigo intitulado *Cabelo e corpo como símbolos de identidade negra*[16], como aspectos pensados pela cultura, veremos que ambos

[16] Esse artigo foi elaborado com base na tese de doutoramento da autora, defendida em junho de 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf. Acesso em: 13 de fev. de 2017.

> [...] podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (GOMES, s/d, p. 2)

Entretanto, em uma sociedade como a brasileira, que camufla o racismo sob a bandeira da democracia racial, o cabelo e a pele negra ainda são vistos como símbolos da herança africana estigmatizada, que remetem à rejeição e à exclusão, provocando no negro, em especial nas negras, a realização de processos, por vezes violentos, de mudanças para se alcançar, como mostra Silva (2001), a exigida "boa aparência", "atualmente transmutada em 'perfil adequado', para admissão no emprego" (SILVA, 2001, p. 70). Ou seja, exige-se, dissimuladamente, um branqueamento para uma aceitabilidade das pessoas negras em posições socialmente privilegiadas.

A aproximação da mulher negra dos modelos de beleza eurocêntricos branco, desse modo, passa a ser entendida como uma regra e não como uma opção a mais dentre as diversas possibilidades estéticas da mulher negra.

Essa representação da mulher negra, reiterada e naturalizada nos LD, e massificada pelos meios de comunicação, pode ter nos estudantes, principalmente nas estudantes, um efeito psicológico inferiorizante em relação ao seu pertencimento étnico-racial e cultural negro e à sua perspectiva de vida profissional, pois pode afetar seu desejo de apresentar-se negro(a) socialmente, já que "Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)" (GOMES, 2005, p. 43).

Por outro lado, pude verificar que nos LD analisados também há uma preocupação em valorizar a identidade negra e os elementos pertencentes à sua cultura por meio da visibilidade de imagens de negros e negras, mesmo que minimamente, e através de textos sobre e escritos por autores negros, embora nem sempre esse intento tenha se efetivado de maneira satisfatória.

Assim, a imagem de Barack Obama, sua mulher e suas duas filhas no dia do juramento de posse dele como presidente dos Estados Unidos é trazida no LD (8º ano, p. 6) para mostrar alguém representativo, nesse caso para o mundo.

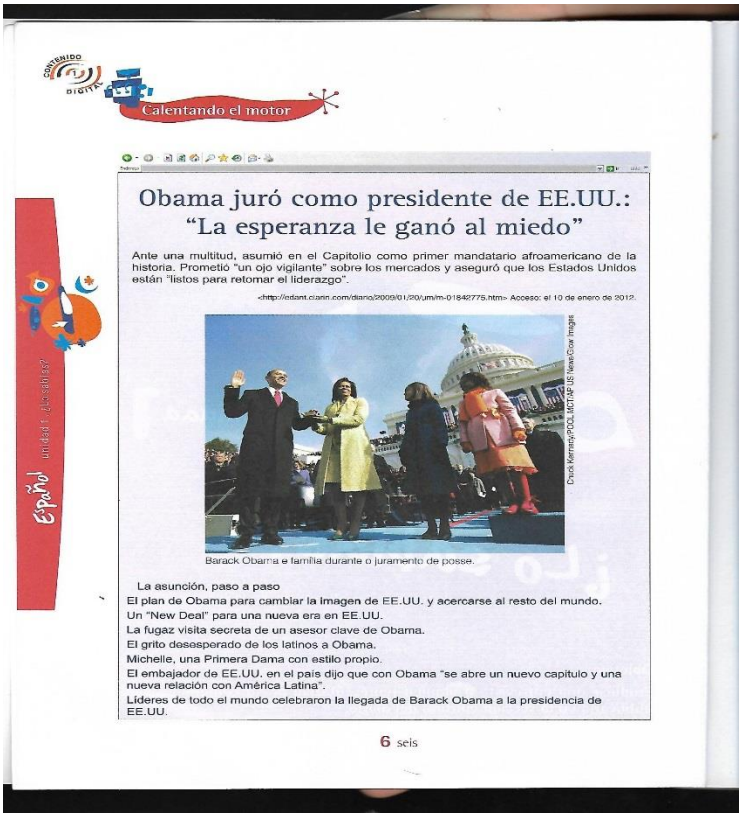


Figura 11 – Exemplo de (in)visibilidade: Obama e família

Como observou Figueiredo (2010), é indiscutível que a eleição de Obama mudou sensivelmente a representação simbólica do negro na sociedade norte-americana, e certamente no segmento social negro da maior parte do mundo, já que sua família é tomada como modelo de sucesso para as várias gerações. No entanto, percebo que essa visibilidade positiva do negro, com a ajuda da mídia, ficou massificada na presença de Obama, quando sabemos que há muitos negros e negras que poderiam ser destacados, não só na política como também nas ciências, literatura, educação, esporte etc.

Nas ciências, por exemplo, tem-se, nos Estados Unidos, a Dra. Mae C. Jemison, conhecida por ser a primeira mulher negra a viajar no espaço (1992) e, no Brasil, Sônia Guimarães, primeira mulher negra brasileira a conseguir o título de doutorado em física, o qual foi adquirido pela The University Of Manchester Institute Of Science And Technology (1989). Atualmente, Sônia Guimarães é professora de Física no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e Gerente do Projeto de Sensores de Radiação Infravermelha - SINFRA, do Instituto Aeronáutica e Espaço - IAE, do Comando-Geral de Tecnologia Aeroespacial CTA.

Na literatura, ressalto a escritora Trifonia Melibea Obono Ntutumu, da Guiné Equatorial, único país da África que tem o espanhol como língua oficial, ao lado de francês e do português, mas que, no entanto, é esquecido pelos LD de E/LE como representante e também como importante produtor de saber nessa língua, como é o caso dos LD nesta pesquisa analisados. Melibea Obono é uma autora diaspórica que escreve entre culturas, a sua cultura de origem, afro-negra-fang, e a cultura europeia, é autora do romance *Herencia de Bindendee* (2016), cujo título é resultado da mistura de palavras em espanhol e em *fang*[17].

Acredito, portanto, que a ampliação da representação de personalidades negras, nessa perspectiva, cumpriria com um dos critérios e princípios do PNLD (2014), no qual estabelece que os livros didáticos devem "promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos" (BRASIL, 2011, p. 54).

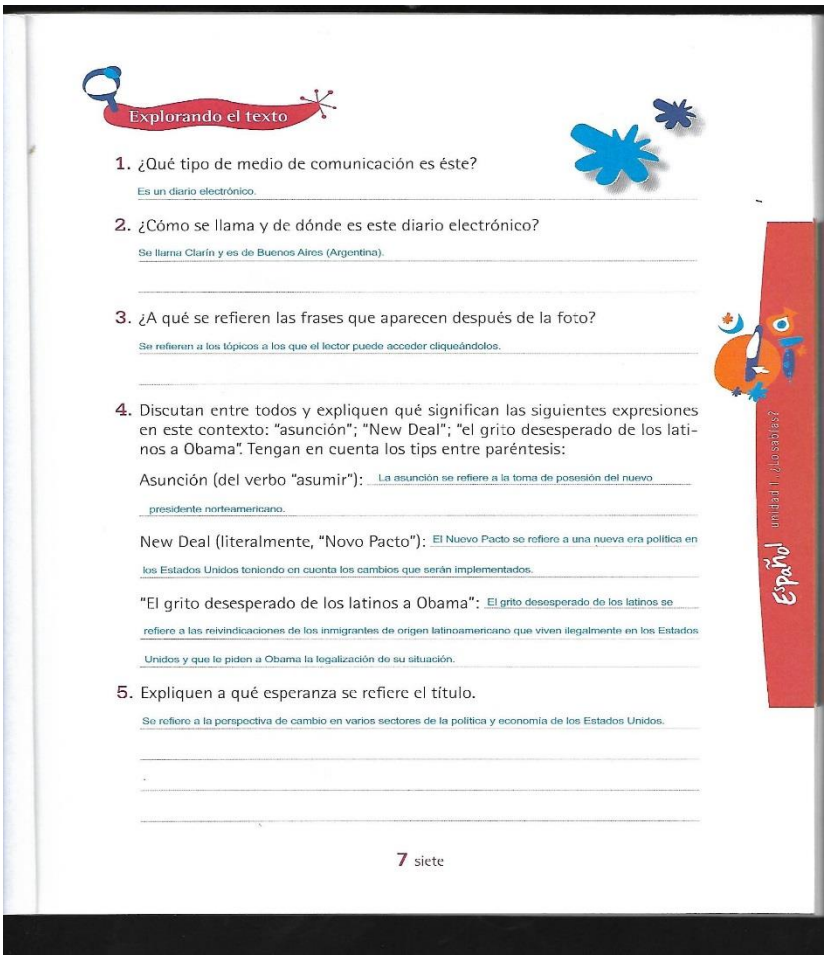
Só nesses dois campos, das ciências e literatura, poderia citar inúmeras personalidades, porém, por questão de objetividade isso não é possível nesta pesquisa. Devo ressaltar que a escolha por apresentar personalidades femininas foi intencional, pois minha pretensão é trazer visibilidade a essas personalidades negras, deslocando o olhar ocidental ainda baseado no patriarcalismo, principalmente, quando se refere à produção do conhecimento.

A representação de Obama, mesmo limitada, no meu ponto de vista, se dá de forma positiva, possibilitando a aproximação, aceitação e consciência dos/as estudantes negros/as da sua identidade étnico-racial, o que pode resultar na sua valorização étnico-cultural, ascensão social e ocupação de posições sociais pelo homem negro e pela mulher negra, antes inimagináveis de ocorrer, portanto, empoderamento.

Contudo, o exercício que se segue à imagem de Obama e sua família se volta para a compreensão do gênero textual notícia de jornal (eletrônico) e para o significado dos tópicos, links, que aparecem após essa imagem, sem explorá-la.

---

[17] A língua fang é uma língua africana do grupo banto, sendo falada pelo povo fang do qual Melibea Obomo faz parte. É falada no norte do Gabão, sul dos Camarões e Guiné Equatorial, e está relacionada às línguas bulu e ewondo faladas no sul dos Camarões. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_fang. Acesso em: 19 de out. de 2016.



Explorando el texto

1. ¿Qué tipo de medio de comunicación es éste?

Es un diario electrónico.

2. ¿Cómo se llama y de dónde es este diario electrónico?

Se llama Clarín y es de Buenos Aires (Argentina).

3. ¿A qué se refieren las frases que aparecen después de la foto?

Se refieren a los tópicos a los que el lector puede acceder cliqueándolos.

4. Discutan entre todos y expliquen qué significan las siguientes expresiones en este contexto: "asunción"; "New Deal"; "el grito desesperado de los latinos a Obama". Tengan en cuenta los tips entre paréntesis:

Asunción (del verbo "asumir"): La asunción se refiere a la toma de posesión del nuevo presidente norteamericano.

New Deal (literalmente, "Novo Pacto"): El Nuevo Pacto se refiere a una nueva era política en los Estados Unidos teniendo en cuenta los cambios que serán implementados.

"El grito desesperado de los latinos a Obama": El grito desesperado de los latinos se refiere a las reivindicaciones de los inmigrantes de origen latinoamericano que viven ilegalmente en los Estados Unidos y que le piden a Obama la legalización de su situación.

5. Expliquen a qué esperanza se refiere el título.

Se refiere a la perspectiva de cambio en varios sectores de la política y economía de los Estados Unidos.

7 siete

Español unidad 1 ¿Lo sabías?

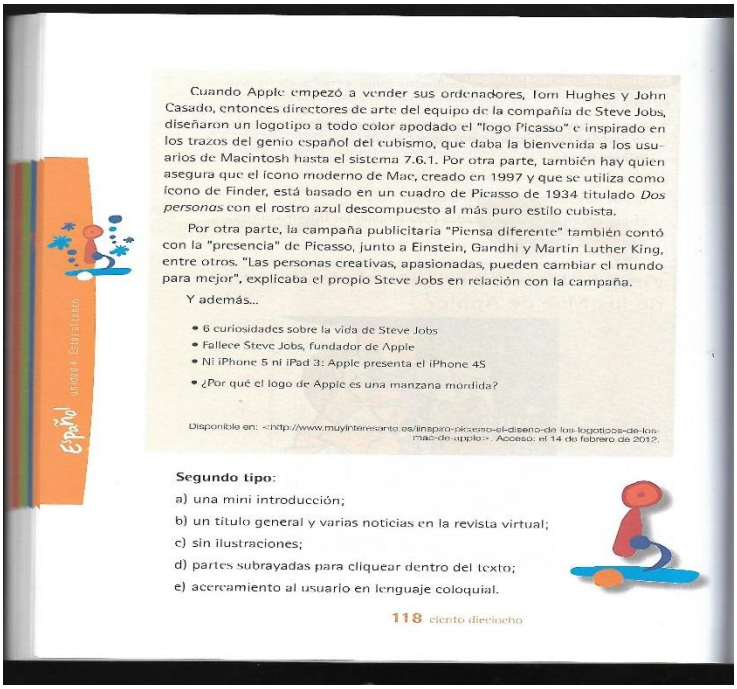
Figura 12 – Exemplo de (in)visibilidade: atividade sobre o texto "Obama juró como presidente de EE.UU: 'la esperanza le ganará al miedo'"

Não há, portanto, nenhuma informação ou exercício que trabalhe a imagem ou aborde o fato de ser Obama o primeiro presidente afro-americano daquele país, perdendo-se a oportunidade de se propor atividades que levassem o/a estudante a refletir sobre a importância histórica desse homem negro para o mundo e, principalmente, para a valorização e autoestima dos povos negros.

Tal fato me leva a pensar que possivelmente a imagem de Obama aparece como pretexto para se explorar as características do gênero textual notícia de jornal. Também, que sua imagem pode ter sido incluída no LD não como valorização do negro de fato, mas como "inclusão" da figura do negro a fim de atender ao chamado LD "politicamente correto".

Outra personalidade negra famosa de destaque citada foi Martin Luther King, o qual foi trazido como um dos exemplos de pessoas criativas e apaixonadas que mudaram o mundo,

no texto, sem título, que fala sobre como surgiu o logotipo da marca *Apple* e sobre sua campanha publicitária *Piensa* (8º ano, p. 118).



Cuando Apple empezó a vender sus ordenadores, Tom Hughes y John Casado, entonces directores de arte del equipo de la compañía de Steve Jobs, diseñaron un logotipo a todo color apodado el "logo Picasso" e inspirado en los trazos del genio español del cubismo, que daba la bienvenida a los usuarios de Macintosh hasta el sistema 7.6.1. Por otra parte, también hay quien asegura que el ícono moderno de Mac, creado en 1997 y que se utiliza como ícono de Finder, está basado en un cuadro de Picasso de 1934 titulado *Dos personas* con el rostro azul descompuesto al más puro estilo cubista.

Por otra parte, la campaña publicitaria "Piensa diferente" también contó con la "presencia" de Picasso, junto a Einstein, Gandhi y Martin Luther King, entre otros. "Las personas creativas, apasionadas, pueden cambiar el mundo para mejor", explicaba el propio Steve Jobs en relación con la campaña.

Y además...

- 6 curiosidades sobre la vida de Steve Jobs
- Fallece Steve Jobs, fundador de Apple
- Ni iPhone 5 ni iPad 3: Apple presenta el iPhone 4S
- ¿Por qué el logo de Apple es una manzana mordida?

Disponible en: <http://www.muyinteresante.es/inspiro-picasso-el-diseno-de-los-logotipos-de-los-mac-de-apple>. Acceso: el 14 de febrero de 2012.

Segundo tipo:

a) una mini introducción;
b) un título general y varias noticias en la revista virtual;
c) sin ilustraciones;
d) partes subrayadas para cliquear dentro del texto;
e) acercamiento al usuario en lenguaje coloquial.

118 ciento dieciocho

Figura 13 – Exemplo de valorização: texto sobre a Apple e a campanha publicitária "Piensa diferente"

Como o texto não traz nenhuma imagem, procurei o vídeo da campanha, disponível no canal Youtube, para ver como essa personalidade negra era representada (embora não haja nenhuma recomendação no LD), pois acredito que o texto poderia despertar a curiosidade dos/as estudantes sobre essa campanha por ser narrada pelo próprio Steve Jobs, legendada em espanhol e por ele representar o avanço tecnológico em computadores e celulares, tecnologias próximas à realidade dos/as estudantes. Assim, no vídeo, a imagem de Martin Luther King aparece concomitante à fala *"...los problemáticos"*; a de Mahatma Gandhi e a de Pablo Picasso, a modo de comparação, aprecem associadas, respectivamente, às falas *"Porque ellos cambian las cosas"* e *"Porque la gente que está tan loca como para pensar que puede cambiar el mundo..." ("es quien lo logra")*. Mesmo não concordando com a associação feita a Luther King, acredito que o vídeo e o texto do LD dão visibilidade e valorizam de forma igualitária a personalidade negra citada, servindo, portanto, não só para elevar a autoestima, como também, e principalmente, recuperar o protagonismo histórico dos povos negros.

Nicolás Guillén (1902-1989), poeta afro-cubano, é outra personalidade negra que aparece nos LD através de suas obras que são indicadas como sugestão de leitura nos LD do 6º, 7º e 9º anos. São elas, respectivamente: os poemas *Poema con niños*, que trata da discriminação racial (p. 40), *Adivinanzas*, que retrata a vida dos negros escravizados nos engenhos de cana de açúcar (p. 69) e, por último, o poema *Adivinanza de la esperanza*, que aborda o tema da mestiçagem e o desejo de igualdade entre os seres humanos (Apresentação).

Ao analisar os LD, pude verificar que os poemas de Nicolás Guillén são os únicos textos escritos por um autor negro em toda a coleção. Além disso, no LD do 6º ano o poema sequer aparece, sendo apenas citado como indicação de leitura em uma seção periférica. Já no LD do 9º ano, o poema aparece na apresentação, antes de se entrar nas unidades, contudo, assim como ocorreu no LD do 6º ano, o poema é trazido de forma descontextualizada, sem nenhuma informação sobre o autor e contexto de produção, o que poderia despertar o interesse dos/as estudantes em lê-los e facilitaria a compreensão do mesmo. Além de valorizar a produção poético-literária em língua espanhola de autores negros e possibilitar uma aproximação e interação entre o que esse autor traz no poema e o que ocorre no seu contexto sociocultural.

No LD do 7º ano, no poema intitulado *Advinanzas*, o negro é representado em situação de miséria: faminto, alcoólatra, pedinte e triste. Esse poema retrata a situação desumana a qual eram relegados os escravos dos canaviais cubanos. Como não há nenhuma contextualização ou problematização sobre o tema, o poema pode servir de reforço de estereótipos que fixam a imagem do negro em um passado de servidão, silenciando as lutas dos negros escravizados por liberdade e resistência ao sistema de escravidão.

A apresentação desse poema traz uma especificidade: a imagem de um senhor negro aparece ao lado do texto, possivelmente para representar o negro retratado no poema ou mesmo o afro-cubano. Acima dessa imagem consta o nome do autor do poema e a informação de que é ele um poeta afro-cubano, como se pode verificar abaixo.

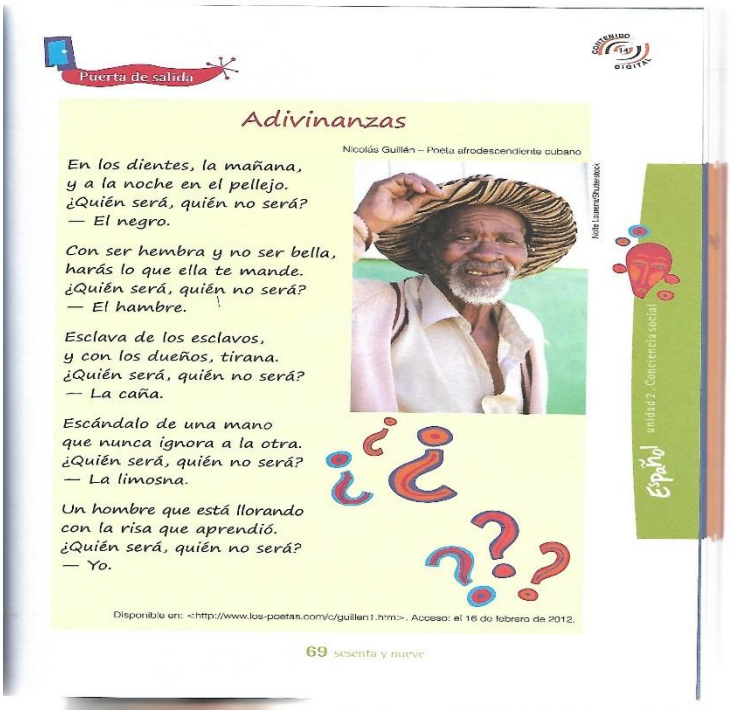


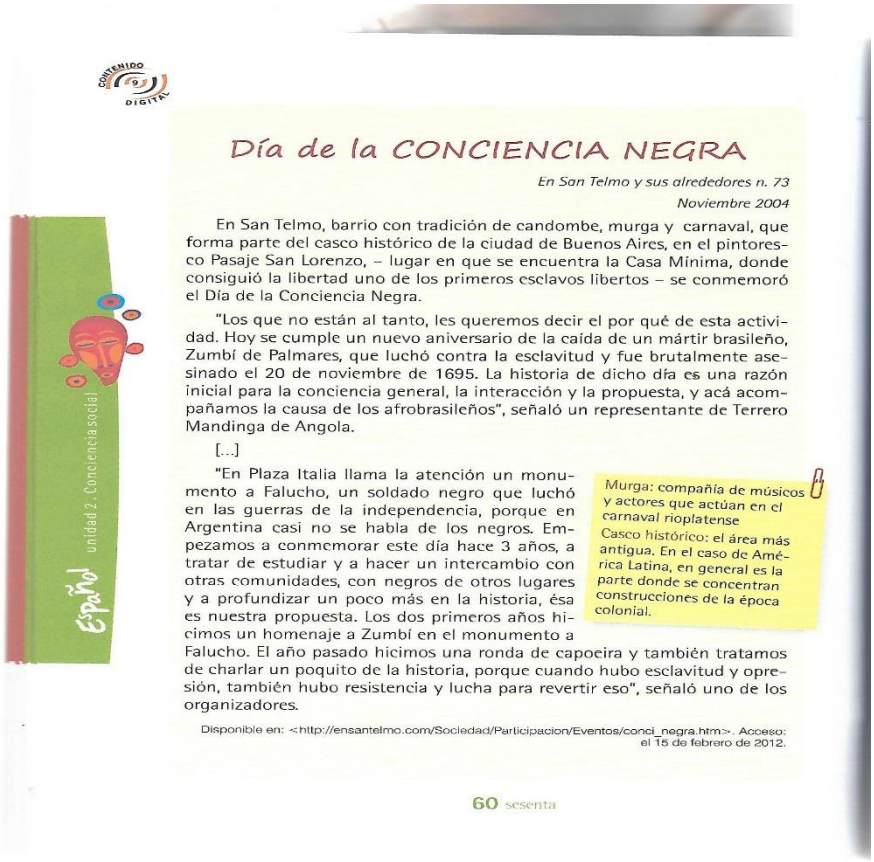
Figura 14 – Exemplo de (in)visibilidade: Poema "Advinanza"

Tal imagem e as informações a ela associadas podem dar a entender que se trata do próprio Nicolás Guillén, podendo vir a confundir os/as estudantes, já que nem a imagem, nem nenhuma informação sobre o autor do poema, até então, havia sido trazida e abordada nos LD da coleção.

Desse modo, a forma como os três poemas de Nicolás Guillén foram apresentados e, neste último, a maneira equivocada como a imagem do negro foi colocada em relação às informações me levam a entender que há uma invisibilidade do negro como produtor de saber. Ainda que seja um fato positivo a presença de mais uma imagem de negros no LD.

Por outro lado, a visibilidade do negro no LD também se deu por meio da sua representação em textos escritos e através da imagem do negro símbolo de luta e resistência ao sistema escravagista, Zumbi dos Palmares. O texto sobre o 20 de novembro, intitulado *Día de la consciencia negra* (7º ano, p. 6º), é muito importante porque contribui, como propõe o documento Orientações e Ações para as Relações Étnico-Racias (2006), para reflexão sobre o processo histórico de negação do negro "mostrando a resistência dos africanos e de seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram

manter vivas suas tradições culturais" (BRASIL, 2006b, p. 58), no Brasil e em outras partes da América, como a Argentina, abordada nesse texto.



CONTENIDO DIGITAL

Día de la CONCIENCIA NEGRA

En San Telmo y sus alrededores n. 73

Noviembre 2004

En San Telmo, barrio con tradición de candombe, murga y carnaval, que forma parte del casco histórico de la ciudad de Buenos Aires, en el pintoresco Pasaje San Lorenzo, – lugar en que se encuentra la Casa Mínima, donde consiguió la libertad uno de los primeros esclavos libertos – se conmemoró el Día de la Conciencia Negra.

"Los que no están al tanto, les queremos decir el por qué de esta actividad. Hoy se cumple un nuevo aniversario de la caída de un mártir brasileño, Zumbí de Palmares, que luchó contra la esclavitud y fue brutalmente asesinado el 20 de noviembre de 1695. La historia de dicho día es una razón inicial para la conciencia general, la interacción y la propuesta, y acá acompañamos la causa de los afrobrasileños", señaló un representante de Terrero Mandinga de Angola.

[...]

"En Plaza Italia llama la atención un monumento a Falucho, un soldado negro que luchó en las guerras de la independencia, porque en Argentina casi no se habla de los negros. Empezamos a conmemorar este día hace 3 años, a tratar de estudiar y a hacer un intercambio con otras comunidades, con negros de otros lugares y a profundizar un poco más en la historia, ésa es nuestra propuesta. Los dos primeros años hicimos un homenaje a Zumbí en el monumento a Falucho. El año pasado hicimos una ronda de capoeira y también tratamos de charlar un poquito de la historia, porque cuando hubo esclavitud y opresión, también hubo resistencia y lucha para revertir eso", señaló uno de los organizadores.

Murga: compañía de músicos y actores que actúan en el carnaval rioplatense

Casco histórico: el área más antigua. En el caso de América Latina, en general es la parte donde se concentran construcciones de la época colonial.

Disponible en: <http://ensantelmo.com/Sociedad/Participacion/Eventos/conci_negra.htm>. Acceso: el 15 de febrero de 2012.

60 sesenta

Español unidad 2. Conciencia social

Figura 15 – Exemplo de valorização: texto "Día de la conciencia negra"

O texto proporciona também um ensino-aprendizagem em perspectiva intercultural, pois contribui para a "desconstrução de falsas crenças, de estereótipos culturais e de modelos de aprendizagem que sejam redutores ou simplista" (PARAQUETT, 2010, p.137), valorizando os processos históricos de resistência à escravização tanto no Brasil como na Argentina. Possibilita aos/às estudantes, ainda, o conhecimento sobre os negros na Argentina e estabelece um vínculo identitário, histórico, cultural e étnico-racial entre elementos representantes da identidade negra nesses distintos países, Zumbi e Falucho, soldado negro que lutou na Guerra da Independência da Argentina. Da mesma forma, o texto e as questões sobre ele propostas, estimulam os/as estudantes a pensarem sobre a história e cultura dos negros e/ou sobre a sua

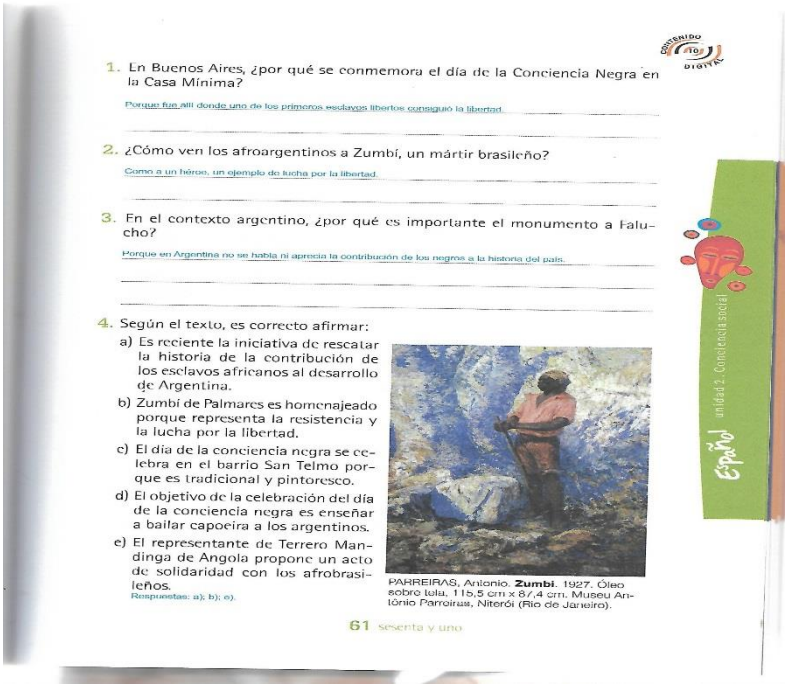
própria história. Traduz, desse modo, no meu entendimento, o significado de interculturalidade proposto por Paraquett (2010), a partir de García Martínez *et alii* (2007), como:

> [...] interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. (GARCÍA MARTÍNEZ *et alii*, 2007, p.134 apud PARAQUETT, 2010, p.149)

Além disso, o texto e as questões estimulam os/as estudantes a falarem de seus conhecimentos sobre o tema e a juntos construírem novos conhecimentos, pois "Reconhecer o passado histórico e a cultura dos diversos povos é um passo importante para o acolhimento das diferenças" (SILVA, 2010, p. 55) e para romper com o "estereótipo da submissão, da servidão, da incapacidade de reação que a historiografia convencional atribuiu ao negro escravizado" (SILVA, 2004, p. 58).

Além disso, serve de gatilho que permite a ampliação do tema, por nós, professores(as), para propor atividades de pesquisa e reflexão sobre a participação dos negros na Guerra da Independência da Argentina, a situação social atual dos/as negros/as na Argentina e no Brasil, o processo de escravização e libertação dos/as negros/as nos dois países, os/as intelectuais negros/as desses países ligados às instituições responsáveis pelo estabelecimento do dia 20 como o Dia da Consciência Negra e suas produções, por exemplo. Desse modo, podemos fazer um resgate da história do negro em diferentes espaços geográficos e mostrar sua contribuição na formação do Brasil, como propõe a Lei 10.639/03, e também da Argentina.

A atividade de interpretação do texto é enriquecida com a imagem da pintura em óleo de Zumbi feita por Antônio Parreiras (1860-1937) e exposta no Museu Antônio Parreiras, em Niterói, no Rio de Janeiro, possibilitando trabalhar um pouco mais com a intertextualidade.



1. En Buenos Aires, ¿por qué se conmemora el día de la Conciencia Negra en la Casa Mínima?

Porque fue allí donde uno de los primeros esclavos libertos consiguió la libertad.

2. ¿Cómo ven los afroargentinos a Zumbí, un mártir brasileño?

Como a un héroe, un ejemplo de lucha por la libertad.

3. En el contexto argentino, ¿por qué es importante el monumento a Falucho?

Porque en Argentina no se habla ni aprecia la contribución de los negros a la historia del país.

4. Según el texto, es correcto afirmar:

a) Es reciente la iniciativa de rescatar la historia de la contribución de los esclavos africanos al desarrollo de Argentina.
b) Zumbí de Palmares es homenajeado porque representa la resistencia y la lucha por la libertad.
c) El día de la conciencia negra se celebra en el barrio San Telmo porque es tradicional y pintoresco.
d) El objetivo de la celebración del día de la conciencia negra es enseñar a bailar capoeira a los argentinos.
e) El representante de Terrero Mandinga de Angola propone un acto de solidaridad con los afrobrasileños.

Respuestas: a); b); e).

PARREIRAS, Antonio. **Zumbi**. 1927. Óleo sobre tela, 115,5 cm x 87,4 cm. Museu Antônio Parreiras, Niterói (Rio de Janeiro).

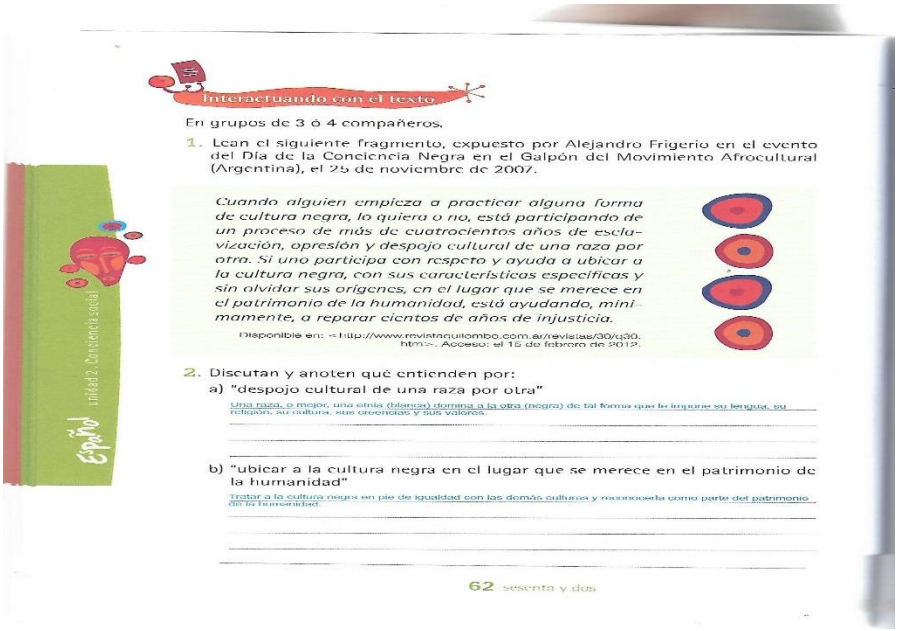
61 sesenta y uno

Español unidad 2. Conciencia social

Figura 16 – Exemplo de valorização: pintura em óleo de Zumbi

Segue a atividade de interpretação anterior, na página 62, um fragmento do discurso de Alejandro Frigerio[18] no evento do Dia da Consciência Negra na Argentina (2007), no qual é destacada a importância de se praticar a cultura negra de forma consciente e com respeito, pois, assim, se estará ajudando a reparar os muitos anos de escravidão.

[18] Autor do livro *Cultura Negra en el Cono Sur* (Buenos Aires, 2000) e co-editor, junto com Gustavo Lins Ribeiro, de *Argentinos e Brasileiros: encontros, imagens e estereótipos* (Brasil, 2002). Publicou cinquenta trabalhos sobre religiões afro-brasileiras, migrantes brasileiros, cultura negra e novos movimentos religiosos em revistas científicas e livros da Argentina, Brasil, Estados Unidos, Itália, França, Bélgica, Uruguai e México.



Interactuando con el texto

En grupos de 3 ó 4 compañeros.

1. Lean el siguiente fragmento, expuesto por Alejandro Frigerio en el evento del Día de la Conciencia Negra en el Galpón del Movimiento Afrocultural (Argentina), el 25 de noviembre de 2007.

Cuando alguien empieza a practicar alguna forma de cultura negra, lo quiera o no, está participando de un proceso de más de cuatrocientos años de esclavización, opresión y despojo cultural de una raza por otra. Si uno participa con respeto y ayuda a ubicar a la cultura negra, con sus características específicas y sin olvidar sus orígenes, en el lugar que se merece en el patrimonio de la humanidad, está ayudando, mínimamente, a reparar cientos de años de injusticia.

Disponible en: <http://www.revistaquilombo.com.ar/revistas/30/g30.htm>. Acceso: el 16 de febrero de 2012.

2. Discutan y anoten qué entienden por:

a) "despojo cultural de una raza por otra"

Una raza, o mejor, una etnia (blanca) domina a la otra (negra) de tal forma que le impone su lengua, su religión, su cultura, sus creencias y sus valores.

b) "ubicar a la cultura negra en el lugar que se merece en el patrimonio de la humanidad"

Tratar a la cultura negra en pie de igualdad con las demás culturas y reconocerla como parte del patrimonio de la humanidad.

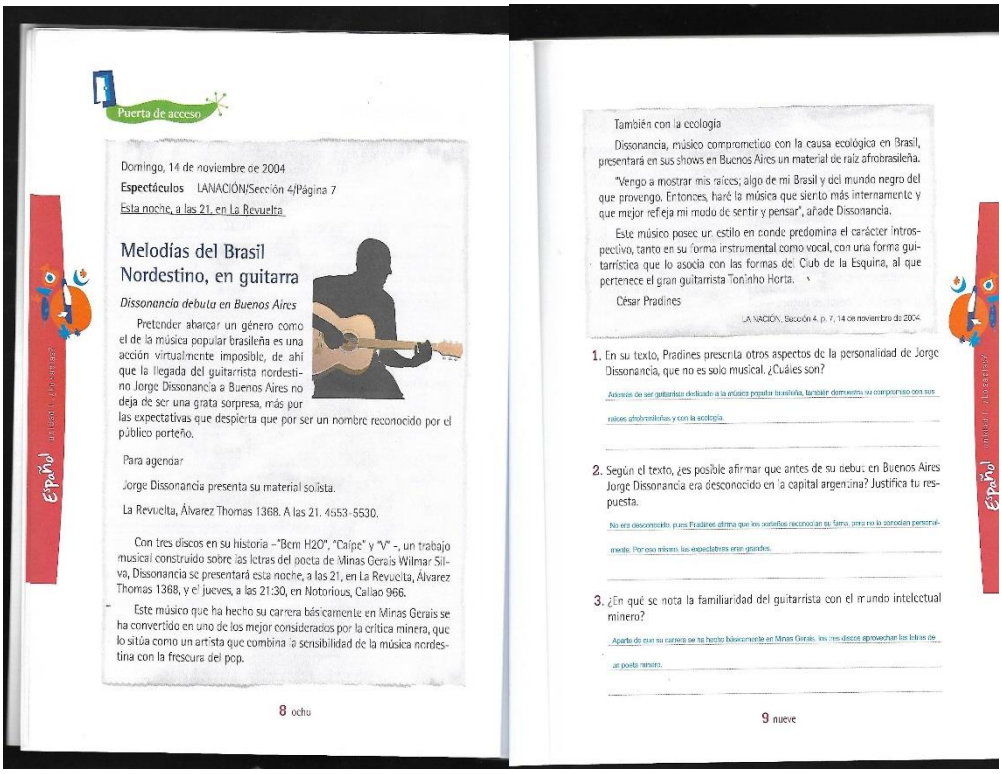
62 sesenta y dos

Español unidad 2. Conciencia social

Figura 17 – Exemplo de valorização: Discurso de Alejandro Frigerio no evento em comemoração ao dia da Consciência Negra na Argentina

Com o apoio de questões para se discutir sobre o texto, é possível entender a cultura negra de forma democrática e equitativa com as demais culturas.

Vale a pena destacar a presença de um texto informativo trazido pelos autores dos LD, cujo título é *Melodías del Brasil Nordestino, en Guitarra* (8º ano, p. 8-9), no qual é ressaltada a apresentação do músico brasileiro chamado Dissonância, cantor afro-brasileiro e nordestino (aracajuano) em Buenos Aires. Nesse texto, o jornalista César Paradines diz que o músico apresentará um material de raiz afro-brasileira. Em seguida, traz uma fala do próprio músico, na qual ele afirma que no show vai mostrar suas raízes, um pouco do seu Brasil e do mundo negro de onde provem.



Puerta de acceso

Domingo, 14 de noviembre de 2004

Espectáculos LANACIÓN/Sección 4/Página 7

Esta noche, a las 21, en La Revuelta

Melodías del Brasil Nordestino, en guitarra

Dissonancia debuta en Buenos Aires

Pretender abarcar un género como el de la música popular brasileña es una acción virtualmente imposible, de ahí que la llegada del guitarrista nordestino Jorge Dissonancia a Buenos Aires no deja de ser una grata sorpresa, más por las expectativas que despierta que por ser un nombre reconocido por el público porteño.

Para agendar

Jorge Dissonancia presenta su material solista.

La Revuelta, Álvarez Thomas 1368. A las 21. 4553-5530.

Con tres discos en su historia –"Bem H2O", "Caipe" y "V" –, un trabajo musical construido sobre las letras del poeta de Minas Gerais Wilmar Silva, Dissonancia se presentará esta noche, a las 21, en La Revuelta, Álvarez Thomas 1368, y el jueves, a las 21:30, en Notorious, Callao 966.

Este músico que ha hecho su carrera básicamente en Minas Gerais se ha convertido en uno de los mejor considerados por la crítica minera, que lo sitúa como un artista que combina la sensibilidad de la música nordestina con la frescura del pop.

8 ocho

También con la ecología

Dissonancia, músico comprometido con la causa ecológica en Brasil, presentará en sus shows en Buenos Aires un material de raíz afrobrasileña.

"Vengo a mostrar mis raíces; algo de mi Brasil y del mundo negro del que provengo. Entonces, haré la música que siento más internamente y que mejor refleja mi modo de sentir y pensar", añade Dissonancia.

Este músico posee un estilo en donde predomina el carácter introspectivo, tanto en su forma instrumental como vocal, con una forma guitarrística que lo asocia con las formas del Club de la Esquina, al que pertenece el gran guitarrista Toninho Horta.

César Pradines

LA NACION, Sección 4, p. 7, 14 de noviembre de 2004

1. En su texto, Pradines presenta otros aspectos de la personalidad de Jorge Dissonancia, que no es solo musical. ¿Cuáles son?

Además de ser guitarrista dedicado a la música popular brasileña, también demuestra su compromiso con sus raíces afrobrasileñas y con la ecología.

2. Según el texto, ¿es posible afirmar que antes de su debut en Buenos Aires Jorge Dissonancia era desconocido en la capital argentina? Justifica tu respuesta.

No era desconocido, pues Pradines afirma que los porteños reconocían su fama, pero no lo acogían personalmente. Por eso mismo, las expectativas eran grandes.

3. ¿En qué se nota la familiaridad del guitarrista con el mundo intelectual minero?

Aparte de que su carrera se ha hecho básicamente en Minas Gerais, los tres discos aprovechan las letras de un poeta minero.

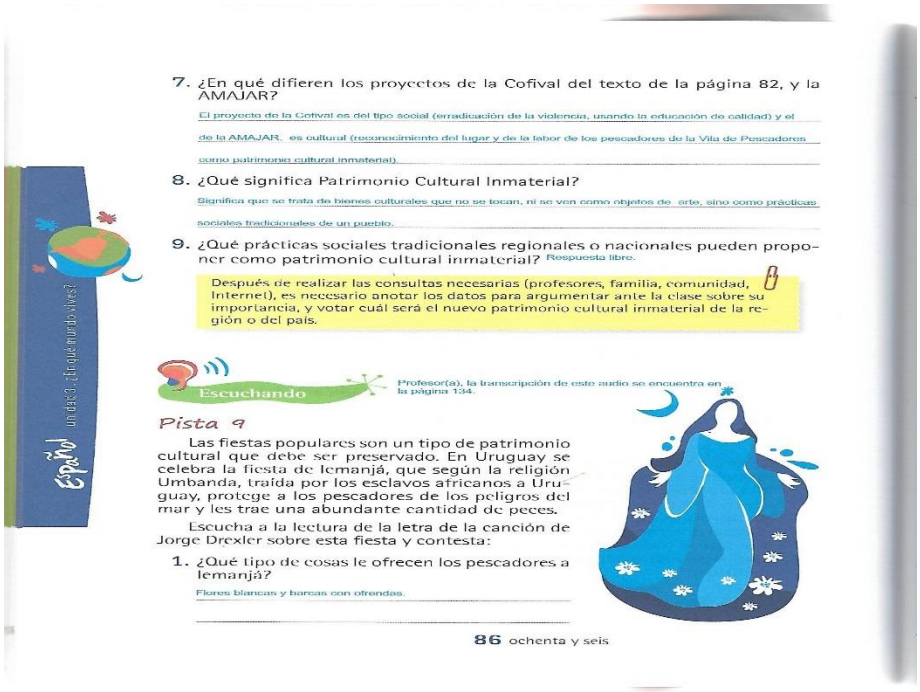
9 nueve

Figura 18 – Exemplo de valorização: texto sobre Jorge Dissonância, músico negro nordestino

O fato de os autores contemplarem um texto que visibiliza um músico afro-brasileiro e nordestino é muito representativo porque, quando se trata da região nordeste, onde se concentra a maior parte da população negra brasileira, junto à região norte, o que geralmente ocorre é o apagamento dessa região e, consequentemente, invisibilidade dos povos negros aí presentes, contribuindo, como afirmou Silva (2004), para que o preconceito adquira também a dimensão de um colonialismo interno.

A inclusão desse texto é um fator muito positivo e significativo para os/as estudantes, pois possibilita o reconhecimento da produção músico-cultual negra da região nordeste e traz visibilidade a essa região. Ademais, promove uma identificação histórico-cultural dos/as estudantes negros/as com o tema, aproxima a LE estudada de sua realidade e os/as incentiva a se verem capazes de se apropriar dessa língua, na qual veem incluída também a sua cultura.

Outro aspecto da cultura negra é destacado através da representação de Yemanjá, elemento pertencente às religiões de matriz africana, por meio de imagem e do texto escrito (7º ano, p. 86):



7. ¿En qué difieren los proyectos de la Cofival del texto de la página 82, y la AMAJAR?

El proyecto de la Cofival es del tipo social (erradicación de la violencia, usando la educación de calidad) y el de la AMAJAR, es cultural (reconocimiento del lugar y de la labor de los pescadores de la Vila de Pescadores como patrimonio cultural inmaterial).

8. ¿Qué significa Patrimonio Cultural Inmaterial?

Significa que se trata de bienes culturales que no se tocan, ni se ven como objetos de arte, sino como prácticas sociales tradicionales de un pueblo.

9. ¿Qué prácticas sociales tradicionales regionales o nacionales pueden proponer como patrimonio cultural inmaterial? Respuesta libre.

Después de realizar las consultas necesarias (profesores, familia, comunidad, Internet), es necesario anotar los datos para argumentar ante la clase sobre su importancia, y votar cuál será el nuevo patrimonio cultural inmaterial de la región o del país.

Escuchando

Profesor(a), la transcripción de este audio se encuentra en la página 134.

Pista 9

Las fiestas populares son un tipo de patrimonio cultural que debe ser preservado. En Uruguay se celebra la fiesta de Iemanjá, que según la religión Umbanda, traída por los esclavos africanos a Uruguay, protege a los pescadores de los peligros del mar y les trae una abundante cantidad de peces.

Escucha a la lectura de la letra de la canción de Jorge Drexler sobre esta fiesta y contesta:

1. ¿Qué tipo de cosas le ofrecen los pescadores a Iemanjá?

Flores blancas y barcas con ofrendas.

86 ochenta y seis

Figura 19 – Exemplo de valorização/(in)visibilidade: texto e imagem sobre/do orixá Yemanjá

Esse orixá[19] é o único que não possui equivalente na religião católica, mesmo assim, a sua representação, quando contemplada nos LD, é feita nos moldes eurocêntricos de beleza. Segundo Costa (2011),

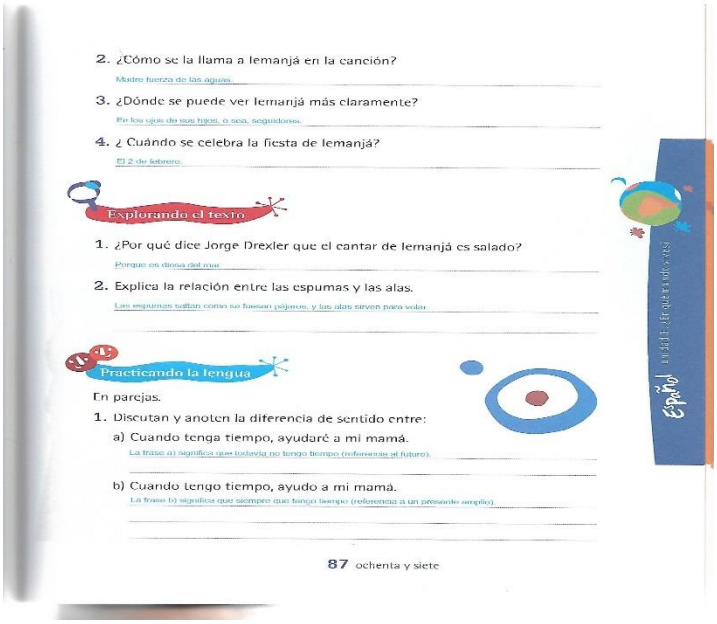
> A principal imagem de Yemanjá difundida no Brasil é de uma mulher branca vestida de azul, que é totalmente distinta do que se tem enquanto imagem africana do Orixá. A figura da grande mãe volumosa e de seios fartos que amamenta seus filhos com generosidade, se mesclou com as diversas imagens de Nossa Senhora e fez surgir uma figura cuja aparência assume padrões estéticos europeus - uma mulher alva, de formas esguias, cabelos lisos e longos. (COSTA, 2011, p. 76)

Dessa forma, entendo que, se por um lado, a representação desse orixá através da imagem causa a invisibilidade do negro e a remodelagem dos valores simbólicos, históricos e culturais presentes nas religiões de matriz africana, por outro, essa representação contribui para a expansão dos valores culturales religiosos do grupo étnico-racial negro.

[19] Os orixás (yoruba Òrìṣà; em espanhol Oricha; em inglês Orisha) são ancestrais divinizados africanos que correspondem a pontos de força da Natureza e os seus arquétipos. Estão relacionados às manifestações dessas forças. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Orix%C3%A1. Acesso em: 01 de abril de 2017.

O texto ao qual a imagem de Yemanjá está associada, mesmo sendo de apenas um parágrafo, se mostra muito representativo, porque além de falar sobre a presença do negro no Uruguai, demonstra que a cultura religiosa de matriz africana levada a esse país pelos negros e negras escravizados permanece viva. Ademais, visibiliza os negros pertencentes a esse espaço geopolítico e valoriza a contribuição cultural religiosa dos povos negros nos diversos territórios da América.

Após esse texto, se propõe escutar a canção de Jorge Drexler, cantor argentino, que fala sobre a Festa de Yemanjá, chamada *Fiesta de Iemanjá* (p. 86). Depois, questões sobre essa manifestação cultural e religiosa são propostas (p. 87), como se pode ver a seguir:



2. ¿Cómo se la llama a Iemanjá en la canción?
Madre fuerza de las aguas.
3. ¿Dónde se puede ver Iemanjá más claramente?
En los ojos de sus hijos, o sea, seguidores.
4. ¿ Cuándo se celebra la fiesta de Iemanjá?
El 2 de febrero.

Explorando el texto

1. ¿Por qué dice Jorge Drexler que el cantar de Iemanjá es salado?
Porque es diosa del mar.
2. Explica la relación entre las espumas y las alas.
Las espumas saltan como si fuesen pájaros, y las alas sirven para volar.

Practicando la lengua

En parejas.
1. Discutan y anoten la diferencia de sentido entre:
a) Cuando tenga tiempo, ayudaré a mi mamá.
La frase a) significa que todavía no tengo tiempo (referencia al futuro).
b) Cuando tengo tiempo, ayudo a mi mamá.
La frase b) significa que siempre que tengo tiempo (referencia a un presente amplio).

87 ochenta y siete

Figura 20 – Exemplo de valorização: questões sobre a Festa de Yemanjá e sobre esse orixá.

Essa atividade, no meu ponto de vista, permite aos/às estudantes se aproximarem e compreenderem a Festa de Yemanjá como um patrimônio cultural imaterial compartilhado por outros países além do Brasil. Essa interação promove a construção de conhecimentos de forma cidadã e democrática, pois possibilita (re)pensar o respeito às diversas religiões e expressões culturais religiosas, principalmente, as de matriz africana que, ainda hoje, por determinadas sociedades são endemonizadas por não se adequarem, ou se dobrarem, aos dogmas da cultura religiosa eurocêntrica.

Desse modo, os LD, ao contemplarem a religião de matriz africana e seus elementos representativos, rompem com a violência simbólica imposta no processo de ensino-aprendizagem que geralmente dá importância a uma única matriz religiosa, o que contribuiu, por muito tempo, "para uma fragmentação da fé que a criança [ou o/a estudante de uma maneira geral] traz do seu grupo familiar e cultural, tornando-a confusa, muitas vezes internalizando a imagem idealizada negativa que a escola expande de sua religião" (SILVA, 2005, p. 29).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar como a identidade negra é representada no Livro Didático de Espanhol do Ensino Fundamental II, aprovado pelo PNLD (2014). A fim de responder a esse questionamento, verifiquei, nos livros didáticos selecionados, como as pessoas negras e os elementos pertencentes às culturas negras são representados através de imagens e textos escritos.

A análise dos quatro LD da coleção selecionada para realização desta pesquisa mostrou que não há equidade na representação de pessoas negras por meio de imagens em relação à representação de pessoas brancas. Nos quatro LD, negros/as apareceram 25 (vinte e cinco) vezes, diminuindo, quase sempre, sua presença conforme o avanço nas séries escolares (6º ano: 11, 7º ano: 5, 8º ano: 6, 9º ano: 3). Já a presença de branco/as foi inversamente proporcional à de pessoas negras. As pessoas brancas apareceram 235 (duzentas e trinta e cinco) vezes, aumentando a sua presença, consideravelmente, de acordo com a mudança de nível escolar (6º ano: 55, 7º ano: 43, 8º ano: 65, 9º ano: 72), tendo diminuído somente no 7º ano, em relação ao ano anterior, mas, mesmo assim, supera, surpreendentemente, a quantidade de vezes que as pessoas negras foram representadas em toda a coleção.

Essa discrepância na representação imagética de pessoas negras evidencia a invisibilidade à qual o grupo étnico-racial negro ainda é submetido nos LD e comprova que os reflexos dos projetos históricos e ideológicos de exclusão do negro da sociedade brasileira ainda se fazem presentes no ensino-aprendizagem de E/LE. Sendo assim, a minorização da presença de pessoas negras no LD e a presença quase majoritária de pessoas brancas podem causar, ao longo dos anos escolares, um não reconhecimento do/a estudante negro/a de sua própria identidade étnico-racial, podendo desencadear um processo de assimilação, já que o grupo de referência, pela sua presença massiva no LD, passa a ser o grupo-étnico racial branco. Consequentemente, essa desagregação da identidade negra pode incidir sobre o desenvolvimento educacional e sociocultural do/a estudante negro/a, resultando na sua exclusão social e no aumento da desigualdade racial e social. Somado a isto, pode ocorrer a desvalorização da identidade negra por parte de outros/as estudantes pertencentes a outros grupos étnico-raciais.

Em contrapartida, identifiquei representações positivas de negros/as através de imagens, ainda que inexpressivas, comparadas à presença de brancos/as, e em igualdade com outros indivíduos pertencentes a outros grupos étnico-raciais. Desse modo, as pessoas negras foram representadas nos mesmos ambientes sociais, em posições de prestígio e como possuidoras dos mesmos bens materiais equivalentes aos demais grupos. Além disso, pude constatar que as pessoas negras foram representadas nas imagens de maneira contextualizada, sendo elas protagonistas de suas ações, o que possibilita a sua compreensão como seres humanos concretos, reais, e permite uma identificação positiva com a identidade negra, elevando a autoestima dos/as estudantes negros/as. Dessa maneira, o negro é colocado como referência positiva para qualquer indivíduo, independente do seu pertencimento étnico-racial.

Contudo, pude verificar que nas imagens em que pessoas negras estão representadas, não há interação com outras pessoas, sejam elas pertencentes ao seu próprio grupo ou a outros grupos étnico-raciais, salvo quando desempenha a função de entrevistador. Desse modo, o/a negro/a aparece, quase sempre, isolado/a, realizando ações individuais, diferente de pessoas de outras etnias.

Outro fenômeno observado na representação das pessoas negras através das imagens foi o branqueamento, outro processo que resulta na invisibilidade de negros/as. Considero que esta representação foi muito preocupante, mesmo ocorrendo com pouca frequência, porque se apresenta associada à ideia de homogeneização da sociedade brasileira, tendo como grupo de referência étnico-racial o branco. Outra representação, nesse aspecto, não menos problemática, liga a representação da pessoa negra branqueada à ideia de posição de prestígio social. Este fato, no meu entender, pode naturalizar a institucionalização do racismo, causando no/a estudante negro/a um sentimento de rejeição da identidade negra, levando-o/a a fazer uma associação entre suas características fenotípicas e a incapacidade e inferioridade intelectual e social.

Essas representações podem suscitar comparações hierárquicas entre os grupos étnico-raciais negro e branco, impactando na percepção desses/as estudantes em relação aos lugares sociais que futuramente eles/as ocuparão na sociedade, assim como na possibilidade de progressão profissional e social de negros/as.

Por outro lado, as imagens de personalidades negras famosas, tanto do passado como da atualidade, são trazidas nos LD como uma importante referência positiva para o grupo

étnico-racial negro. Essas imagens trazem visibilidade, orgulho, reconhecimento das capacidades intelectuais das pessoas negras e possibilitam a aproximação positiva da identidade negra, não só do/a estudante negro/a, como também de estudantes pertencentes a outros grupos étnico-raciais. Contudo, ao mesmo tempo, essa representação fica massificada na presença do homem negro, invisibilizando as outras personalidades negras de sucesso nas diversas áreas de produção do saber, como as mulheres, pelos LD negligenciadas.

Outro aspecto bastante positivo verificado foi a possibilidade de um ensino-aprendizagem em perspectiva intercultural. Isto porque, a valorização do negro, tanto através das imagens como dos textos escritos, como protagonistas de sua própria história e símbolo de força e resistência, possibilita aos/às estudantes repensar criticamente os processos históricos de pessoas negras na formação das sociedades brasileiras, como propõem os documentos oficiais, e das sociedades dos muitos países hispano-americanos.

Essa compreensão intercultural também é valorizada nas questões propostas sobre o texto escrito. Estas, além de possibilitar ao/à estudante o reconhecimento da sua própria história e cultura através da história e cultura do outro, promove o diálogo entre culturas e contribui para a desconstrução de preconceitos e visões cristalizadas sobre a identidade negra.

Todavia, nos LD da coleção analisada, identifiquei, também, a falta de valorização de negros/as como produtores de saber, pois somente dois textos escritos por um autor negro, o afro-cubano Nicolás Guillén, foram contemplados explicitamente nos LD. Outro texto, desse mesmo autor, foi apenas citado como leitura complementar. Todos os três textos foram apresentados de forma descontextualizada. Um aparece na apresentação de uma unidade e os outros dois em seções periféricas.

Cabe ressaltar que não há nenhuma referência sobre os povos, língua e culturas da Guiné Equatorial, país africano, que tem como idioma oficial também o espanhol. Acredito, assim, que tal fato reforça a invisibilidade histórica do grupo étnico-racial negro pertencente a esse país africano como falantes e produtores de saber em língua espanhola, além de não contemplar devidamente a diversidade e pluralidade linguística, cultural e social como orientam os documentos que regem a Educação Básica brasileira.

Nos LD analisados ainda foram encontradas representações estereotipadas que reforçam de maneira negativa as diferenças, inferiorizando, subalternizando e desumanizando as pessoas negras, tanto em imagens como em textos. Os estereótipos foram também utilizados

no LD na tentativa de desfazer visões estigmatizadas. Porém, contraditoriamente, acabaram por reforçá-las, já que a imagem estereotipada do negro, criada social e historicamente, que associa a cor da sua pele à marginalidade, foi reiterada.

Um aspecto muito significativo trazido no LD foi a representação de maneira positiva dos elementos culturais pertencentes às religiões de matriz africana, os quais são representados através de imagem e também por meio do texto escrito. Essa representação positiva contribui para a expansão dos valores culturais religiosos afro e para a afirmação da identidade cultural negra, mesmo que tenha havido a remodelagem na representação imagética nos padrões eurocêntricos de um desses elementos. Além disso, possibilita a construção de conhecimentos em perspectiva intercultural e a reconstrução de elementos internalizados sobre o grupo étnico-racial negro e sua cultura, aproximando, assim, os diferentes grupos humanamente.

A representação positiva e não estigmatizada de negros/as e de sua cultura promove a reelaboração da sua imagem, aproximando-a muito mais do real, o que promove a transformação dos elementos internalizados na sua consciência e na consciência dos indivíduos pertencentes a outros grupos étnico-raciais, levando-os a se reconhecerem e se respeitarem mutuamente, assim como às suas culturas, e a interagirem valorizando as diferenças.

Essa representação da identidade negra no LD deveria ser a regra para se alcançar uma educação que valoriza a diversidade. Porém, não é suficiente que haja apenas a representação de negros/as de forma positiva. Deve haver também uma representação igualitária, equitativa e que promova a interação entre os diferentes grupos étnico-raciais, o que possibilitaria a ressignificação das identidades e, consequentemente, do contexto social, histórico e cultural de cada estudante. Assim, se estaria educando pessoas para valorizar e respeitar as diferenças, conviver com a diversidade social e cultural e para interagir uns com os outros, possibilitando-os ressignificar saberes e suas visões de mundo para, então, poder transformá-lo. Esse seria, portanto, um possível caminho para uma educação antirracista, voltada para o efetivo exercício da cidadania.

Diante das reflexões das análises desenvolvidas, no que se refere à representação de pessoas negras através de imagens, identifiquei que há uma minorização da sua presença, o que evidencia a invisibilidade do grupo étnico-racial negro nos LD. Para melhor visualizar essa frequência, elaborei uma tabela comparativa entre a presença da representação imagética

de pessoas negras em relação à de pessoas brancas, que, após uma análise quantitativa, evidenciou a não equidade entre esses diferentes grupos étnico-raciais, sendo a presença de negros/as demasiadamente inferior à de brancos/as. Além de as pessoas negras haver tido sua presença minorizada nos LD, constatei que algumas de suas imagens ainda veiculam estereótipos e refletem ideologias racistas, a exemplo do branqueamento, resultando, mais uma vez, na sua invisibilidade.

Embora o rompimento de visões estereotipadas sobre as pessoas negras e a sua representação de forma positiva por meio de imagens também tenham sido evidenciados nos LD, ainda não foram suficientes para se considerar que houve grandes avanços na representação da identidade negra através da imagem, uma vez que estereótipos e ideologias racistas ainda estão presentes nos LD da coleção em análise.

Essas imagens estereotipadas de negros/as e a veiculação de ideologias racistas, consciente ou inconscientemente, reforçam negativamente as diferenças e desvalorizam a diversidade, ferindo os princípios da dignidade humana e dos documentos que regulam e orientam a Educação Básica no Brasil.

Em relação à representação de pessoas negras através de textos escritos, verifiquei que, por um lado, esta se dá de forma positiva, negros/as estão representados de forma complexa, como protagonistas e personalidades negras da história e da política são representadas como referência positiva, não só para o grupo étnico-racial negro, mas também para todos, independente do seu pertencimento étnico. Por outro lado, identifiquei a presença de uma visão estereotipada que inferioriza a mulher negra e que fixa a imagem do negro em um passado de servidão. Além disso, constatei a existência do silenciamento do racismo e sua presença de forma "sutil" nos textos do LD.

Verifiquei também que, nos LD analisados, a valorização de negros/as como produtores de saber ficou a desejar. Há somente dois textos presentes em toda a coleção, ambos foram escritos pelo mesmo autor negro, Nicolás Guillén, e ambos aparecem de forma descontextualizada. Tal fato demonstra a necessidade de reconhecimento de negros e negras como produtores de saber e representantes da língua espanhola.

No que tange à representação de elementos pertencentes à cultura negra, merece destaque o rompimento do silêncio sobre as religiões de matriz africana e a valorização dos seus elementos constituintes nos LD. A representação desses elementos se deu tanto através de

imagem como do texto escrito. Pude verificar que ambas as representações, guardadas as devidas proporções, contribuem para a promoção do respeito às diferentes religiões e para a afirmação positiva da identidade cultural negra.

Considero, com base nas análises realizadas nessa pesquisa, que mesmo havendo um esforço nos LD para representar a identidade negra de forma positiva e contemplar a diversidade social e cultural, ainda falta muito para se erradicarem representações estereotipadas e que veiculam ideologias racistas. Essas representações negativas são, possivelmente, reflexos de uma epistemologia ainda baseada no eurocentrismo.

Proponho, portanto, um olhar mais questionador, mais crítico sobre as representações da identidade negra no livro didático a fim de identificar, problematizar e desconstruir possíveis representações que reforcem, implícita ou explicitamente, concepções ideológicas que impactem negativamente nas identidades dos/as estudantes negros/as e também de estudantes pertencentes a outros grupos étnico-raciais. Também, para que essas concepções ideológicas não sejam reproduzidas nas relações sociais, resultando em desigualdades.

Nesse sentido, é de suma importância a existência e a ampliação de políticas públicas educativas que assegurem o direito à diferença e o acesso a uma educação igualitária e justa aos grupos étnico-raciais historicamente excluídos, como a Lei 10.639/03. No entanto, não basta só a existência de leis, é necessário que se cumpra a sua função social. Por isso, é imprescindível a participação ativa de toda a sociedade brasileira e, principalmente, de professores/as comprometidos/as com uma educação que promova a valorização da diversidade.

Desejo, portanto, que esta pesquisa possa contribuir para que professores/as do ensino básico das redes pública e privada se sintam impelidos a observar os conteúdos dos LD de forma mais crítica, o que, provavelmente, os/as permitirá ressignificar seus próprios conhecimentos e seus contextos educacionais, como um possível caminho para o combate ao racismo, para a promoção do respeito à diversidade e para uma efetiva educação cidadã.

REFERÊNCIAS

BOHN, H.I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores na sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P da. (Org,). *Linguística aplicada na modernidade recente*: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei 10.639. *Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* . Brasília: MEC, 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 11.161*. Brasília: MEC, 2005.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006a.

_____ . *Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais*. Brasília: MEC, SECAD, 2006b.

_____ . *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03*. Brasília: MEC, UNESCO, 2008.

_____ . *Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2011.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014*: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2013a.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. **Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2015**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro : IBGE, 2015. 137 p. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf. Acesso em 02 de abril de 2017.

CAMPOS, C.J.G. Métodos em análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em <www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2016.

CORACINE, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da Sala de aula. In: CORACINE, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA, Cristiane Sobrinho. *Pescadores do Rio Vermelho: ritos, tradições e ancestralidade da pesca artesanal.* Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos), Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DAY, K.C.N., SAVEDRA, M.M.G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan./mar. 2015.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y. S. (2006) *Introdução à disciplina e a prática da pesquisa qualitativa,* in DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

FIGUEIREDO, E. *Representações de etnicidade*: perspectivas interamericanas de literatura e cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

_____. A diferença e a alteridade. *Aletria*. Rio de Janeiro, v. 16, p. 44-56, jul.-dez., 2007. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1405/1503. Acesso em: 7 de abril de 2016.

GERHARDT , T. E., SILVEIRA, D. T. (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº10.649/03*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. P. 39-62 (Coleção Educação para Todos)

HALL, Stuart. *A identidade cultura na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 355-378.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em português*: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008. P.57-77.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Disponível em: http://www.periodicos.usp.br/ts/article/viewFile/12545/14322. Acesso em: 27 de abril de 2017.

PARAQUETT, M. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*. Brasília: MEC/SEB, 2010. P. 137-156 (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. Ensino Médio, v.16). Disponível em: http//mec.gov.br. Acesso em: 16 de set. de 2010.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23-50.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, F.dos S.C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C.S.de., COSTA, E.G de M. (Coord.). Espanhol Ensino Médio. Brasília: MEC, SEC, 2010. 292p. (Coleção Explorando o Ensino; V. 16)

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, S.A. dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD, MEC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: KABENGUELE, M. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. MEC, SECADI, 2005.

SILVA SOUZA, Josane. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. Salvador, 2016. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TELLES, João. "É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!" – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino, Universidade Católica de Pelotas - RS, v.5, n. 2, 2002.

VAN DIJK, Teun A. (Org.) *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

VILLALBA, T.K.B., GABARDO, M., MATA, R.R.R. *Formación en español*: lengua y cultura. Curitiba: Base Editorial, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In.: J Viaña, L. Tapia & C. Walsh (eds.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010, p. 75-96.

ANEXO A – EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PNLD 2011

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2011

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos titulares de direito autoral que se encontram abertas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, as **inscrições para o processo de avaliação e seleção de coleções didáticas destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental**.

1. DO OBJETO

Este Edital tem por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de **coleções didáticas destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental -** matriculados nas escolas das redes federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais, bem como nas escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, constantes no Censo Escolar, que prestem atendimento aos alunos com necessidades especiais.

2. DOS PRAZOS

As etapas de cadastramento de titulares de direito autoral, pré-inscrição e inscrição/entrega das coleções e da documentação serão realizadas nos seguintes períodos:

2.1. Cadastramento de titulares de direito autoral e pré-inscrição das coleções

· Do dia 12/01/2009 até às 18h do dia 27/03/2009

2.1. Inscrição/entrega das coleções e da documentação

· Do dia 13/04/2009 a 17/04/2009, nos dias úteis, no período de 08h30min às 16h30min.

·

2.2.1. A entrega da documentação e das coleções para os titulares de direito autoral que pré-inscreverem mais de 64 (sessenta e quatro) volumes será em até três etapas, conforme abaixo:

1ª Etapa: entrega de, no mínimo, 30% das coleções, no dia 13/04/2009, no horário das 8h às 16h30min;

2ª Etapa: entrega de até 60%, perfazendo, no mínimo, 50% das coleções, no período de 14/04 a 15/04/2009, no horário das 8h às 16h30min;

3ª Etapa: entrega do restante, perfazendo 100% das coleções, no dia 16/04/2009, no horário das 8h às 16h30min.

2.2.2. A entrega da documentação e das coleções para os titulares de direito autoral que pré-inscreverem até 64 (sessenta e quatro) volumes será em uma única etapa, no dia 17/04/2009, no horário das 8h às 16h30min.

3. DA CARACTERIZAÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

3.1. Serão avaliadas e selecionadas coleções didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

3.2. Poderão ser inscritas coleções inéditas ou reapresentadas, elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

3.2.1. Entende-se coleção inédita aquela cujos volumes foram produzidos sem tomar por base livros/coleções já avaliados nos PNLD anteriores, mesmo que apenas parcialmente, ou sob outro título ou autoria diversa.

3.2.2. Considera-se coleção reapresentada aquela já avaliada nos PNLD anteriores, reinscrita com ou sem reformulações.

3.3. Somente será aceita coleção completa e inscrita sob um mesmo título.

3.3.1. Entende-se por coleção o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada aos anos ou ciclos desse segmento, organizada por componente curricular.

3.3.1.1. No caso da coleção ser ordenada em torno de uma progressão didática articulada e seqüencial em anos, a coleção deverá ser composta, obrigatoriamente, de 8 (oito) volumes.

3.3.2. A coleção é composta, obrigatoriamente, por livros do aluno e os correspondentes manuais do professor; e exclusivamente para a coleção de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e de Língua Espanhola), deverá conter, também, o CD em áudio.

3.3.2.1. O Manual do Professor, não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.

3.4. As coleções a que se refere o **subitem 3.1** serão, obrigatoriamente, compostas de livros não-consumíveis, exceção feita aos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola).

3.4.1. As coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) serão, obrigatoriamente, compostas de livros consumíveis.

3.5. As coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) deverão ser acompanhadas, obrigatoriamente, de um CD de áudio e este será considerado parte integrante da obra.

3.5.1. Os CD de áudio deverão, obrigatoriamente, acompanhar tanto o livro do aluno como o manual do professor.

3.6. Não poderá ser inscrito caderno de atividades.

3.7. Somente serão aceitas inscrições de coleções cujo(s) autor(es) ou organizador(es) ou editor(es) responsável(is) seja(m) pessoa(s) física(s), claramente identificadas na primeira capa do livro**.**

3.8. Em caso da coleção conter anexos indispensáveis para a sua adequada utilização, esses materiais deverão, obrigatoriamente, fazer parte do corpo da coleção, não podendo constituir volume em separado.

3.9. As coleções deverão atender às normas do acordo ortográfico da Língua Portuguesa em cumprimento ao Decreto Legislativo nº 54, de 18 de abril de 1995, à Resolução nº 17, de 7 de maio de 2008 e ao Decreto nº 6.583, de 30 de setembro de 2008.

3.10. O não cumprimento dos critérios estabelecidos nos **itens 3.1.** a **3.9.** exclui automaticamente a coleção.

4. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

Os titulares de direito autoral e/ou seus representantes, cujas coleções inscritas no Sistema de Material Didático – SIMAD, forem selecionadas para compor o Guia do PNLD, deverão observar as condições de participação no Programa, regulamentada pela Portaria Ministerial nº 07, de 05/04/2007, ou em outra que vier a substituí-la.

4.1. Poderá participar do processo de seleção e avaliação toda e qualquer empresa legalmente estabelecida no País e que atenda todas as exigências, inclusive quanto à documentação, constantes deste Edital e seus Anexos.

4.2. Poderá participar do processo de inscrição e seleção de que trata este Edital consórcio de empresas, desde que pelo menos uma de suas representantes seja brasileira.

4.2.1. No caso de participação em consórcio, a liderança caberá à empresa consorciada que detiver o maior capital social.

4.2.2. No consórcio de empresas brasileiras e estrangeiras, a liderança caberá à empresa brasileira que detiver o maior capital social.

4.2.3. A empresa consorciada não poderá participar da inscrição no processo de avaliação e seleção em mais de um consórcio ou isoladamente.

4.3. Não poderá participar do presente processo de seleção e avaliação:

4.3.1. Empresa declarada inidônea ou suspensa de licitar em órgão ou entidade da Administração Pública direta ou indireta, federal, estadual ou do Distrito Federal e municipal;

4.3.2. Empresa estrangeira que não funciona no país.

5. DOS PROCEDIMENTOS

5.1. Do Cadastramento de titulares de direito autoral

Os titulares de direito autoral formalizarão seu cadastramento, por meio de um responsável devidamente identificado no SIMAD, no Módulo de Inscrição disponível na página da *internet*: www.fnde.gov.br no link “Inscrição PNLD 2011”.

5.1.1. Para evitar problemas na comunicação por meio de correio eletrônico, entre o FNDE e o(s) detentor(es) de direitos autorais, recomenda-se que se efetue no sistema de e-mail configurações de liberação de modo a permitir o recebimento de mensagens provenientes do domínio “@fnde.gov.br”. Ou seja, caso possua recursos de anti-spam (ou filtros de segurança) ativos em seu sistema de e-mail, estes recursos de anti-spam (ou filtros de segurança) deverão ser desbloqueados para o recebimento de mensagens cujo remetente tenha o domínio “@fnde.gov.br”.

5.1.2. Os titulares de direito autoral deverão manter seus dados permanentemente atualizados no FNDE por intermédio do endereço eletrônico preinscricao@fnde.gov.br.

5.1.3. O FNDE não se responsabilizará por **cadastramentos de titulares de direito autoral** não concretizados por motivos de ordem técnica dos sistemas informatizados e dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação ou outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

5.2. Da pré-inscrição das coleções didáticas

A pré-inscrição é o prévio cadastramento das coleções didáticas e dos respectivos autores ou sucessores legais, que atendam às disposições deste Edital, e

deverá ser realizada pelo responsável identificado no SIMAD, exclusivamente por meio da *internet*, no endereço eletrônico citado no **subitem 5.1.** deste Edital.

5.2.1. A pré-inscrição das coleções deverá ser realizada mantendo conformidade com os dados informados nas Declarações de Edição, **Anexo III**, de Originalidade, **Anexo IV**, no contrato de Edição bem como nas capas da obra. Caso haja inconsistência a coleção será excluída.

5.2.2 Estará automaticamente excluída do processo do PNLD 2011, a coleção didática se algum dos dados preenchidos no SIMAD, **no período da pré-inscrição das coleções didáticas**, estiver incorreto ou incompleto, ou ainda, apresentar inconsistência em relação a obra.

5.2.3. As coleções deverão ser pré-inscritas em edição finalizada, com todos os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas definitivas, inclusive com acabamento e matéria prima definitiva (papel, grampo, cola etc.). e deverão manter conformidade com a obra a ser entregue por ocasião da pré-inscrição prevista no **subitem 5.2.** deste Edital. Todas as características do projeto gráfico e editorial deverão ser mantidas caso a coleção seja selecionada.

5.2.4 O FNDE não se responsabilizará pela **pré-inscrição de coleções** não concretizada por motivos de ordem técnica dos sistemas informatizados e dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação ou outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

5.3. Da inscrição das obras

A inscrição compreenderá a entrega da documentação e das coleções pré-inscritas. No caso das coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola), a inscrição compreenderá também a entrega dos respectivos CD em áudio.

5.3.1. A inscrição deverá ser realizada pelo responsável identificado no SIMAD, que realizou o cadastramento do titular dos direitos autorais e a pré-inscrição das coleções, ou por procurador constituído.

5.3.1.1. Caso a inscrição seja realizada por um procurador constituído, deverá ser apresentada procuração com reconhecimento de firma e, caso o titular dos direitos autorais seja pessoa jurídica, a procuração deverá ser firmada em papel timbrado da empresa.

5.3.2. Somente serão recebidas/inscritas as coleções que forem pré-inscritas no Sistema SIMAD.

5.4. Da entrega da documentação

5.4.1. Todos os documentos referentes às coleções inscritas no PNLD 2011 deverão ser apresentados em Língua Portuguesa. No caso de documentos em língua estrangeira, esses deverão ser acompanhados de tradução juramentada.

5.4.2. Os documentos solicitados nos **subitens 5.4.3.1 a 5.4.3.8.** e entregues na inscrição não isentam ou substituem a entrega dos documentos que serão solicitados aos

detentores de direitos autorais no Processo de Habilitação descrito **no item 8** deste Edital.

5.4.3. Os titulares de direito autoral que realizarem a pré-inscrição de coleções serão convocados pelo FNDE para entrega dos seguintes documentos em dia, horário e local previamente agendados:

5.4.3.1. **Declaração de Edição**, modelo no **Anexo III** do Edital.

5.4.3.2. **Declaração de Originalidade**, modelo no **Anexo IV** do Edital.

5.4.3.3. **Declaração de Primeira Avaliação**, modelo no **Anexo V** do Edital, para coleções inéditas.

5.4.3.4. **Declaração de Reinscrição**, modelo no **Anexo VI** do Edital, para coleções reapresentadas.

5.4.3.5. **Declaração de Revisão e Atualização,** modelo no **Anexo VII** do Edital, para coleções excluídas.

5.4.3.6. **Ficha de Correção**, modelo no **Anexo VIII** do Edital, para coleções excluídas.

5.4.3.7. **Cópia do Contrato de Edição –** instrumento mediante o qual o editor obriga-se a reproduzir, divulgar e comercializar as coleções didáticas, ficando autorizado, em caráter de exclusividade, a publicá-la e explorá-la, pelo prazo e nas condições pactuadas com o autor, com base no que preceitua a legislação que rege a matéria, em especial as Leis nº 9.610/98 e nº 5.988/73.

5.4.3.8. Cópia de diplomação e/ou titulação acadêmica - Cópia de diplomação e/ou titulação acadêmica - os titulares de direito autoral deverão entregar uma cópia autenticada do diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação, realizado pelo(s) autor(es), co-autor(es) e/ou colaborador(es), emitido pela instituição de ensino superior do(s) autor(es), co-autor(es), e/ou colaborador(es).

5.5. Da entrega das coleções

Os titulares de direito autoral que realizarem a pré-inscrição serão convocados pelo FNDE para entrega das coleções, em dia, horário e local previamente agendados.

5.5.1. Deverão ser entregues 10 (dez) exemplares do livro do aluno, acompanhados de 10 (dez) exemplares do respectivo manual do professor, sendo, obrigatoriamente, 06 (seis) exemplares do livro do aluno e do manual do professor caracterizados e 04 (quatro) exemplares do livro do aluno e do manual do professor descaracterizados, conforme definido no **Anexo II.** Os exemplares a serem entregues deverão corresponder a mais recente edição.

5.5.1.1. No caso das coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e de Língua Espanhola), além dos exemplares a serem entregues na forma do **subitem 5.5.1.** deverão ser entregues 10 (dez) exemplares do CD em áudio, sendo,

obrigatoriamente, 06 (seis) exemplares caracterizados e 04 (quatro) exemplares descaracterizados.

5.5.1.2. Todas as coleções a serem entregues deverão estar embaladas e identificadas externamente por componente curricular, por título, por ano ou ciclo.

5.5.1.3. Os exemplares das coleções deverão ser entregues em edição finalizada, com todos os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas definitivas, inclusive com acabamento e matéria prima definitiva (papel, grampo, cola etc), e deverão guardar consonância com as especificações informadas no SIMAD por ocasião da pré-inscrição das coleções, prevista no **subitem 5.2.** deste Edital. Todas as características do projeto gráfico e editorial deverão ser mantidas caso a coleção seja selecionada.

5.5.1.4. Exclusivamente para o processo de avaliação, além dos acabamentos definidos nas especificações técnicas, será aceito o acabamento espiralado.

5.5.1.5. O titular do direito autoral deverá disponibilizar, oportunamente, conforme orientação a ser fornecida pela SEB/MEC, a imagem da primeira capa de cada volume das coleções inscritas, com as seguintes especificações: CMYK; 300 DPI; Formato TIF.

5.6. Do local

A entrega da documentação e das coleções relativas ao objeto deste Edital será na cidade de São Paulo-SP, em local a ser informado posteriormente pelo FNDE aos titulares de direito autoral.

5.7. Da comprovação de inscrição

Para efeito de confirmação da inscrição será emitido **Comprovante de Entrega**, após serem conferidos os exemplares das coleções, CD em áudio e a documentação.

5.7.1. Somente será admitida a inscrição da coleção e emitido o respectivo comprovante, mediante entrega conjunta de toda a documentação exigida no **subitem 5.4.3.**, dos volumes das coleções exigida no **subitem 5.5.**, do CD em áudio, na forma especificada contida no **subitem 5.5.1.1.,** sendo vedado o recebimento parcial da documentação, das coleções, do CD em áudio e do manual do professor.

6. DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DAS OBRAS

6.1. Da triagem

A triagem consiste na análise das coleções inscritas, de acordo com critérios estabelecidos no **Anexo II** deste Edital.

6.1.1. As coleções que não atenderem às exigências contidas no **Anexo II** deste Edital serão automaticamente excluídas.

6.1.2. Caso haja divergência entre a documentação e a coleção entregues na fase de inscrição, com os dados preenchidos no SIMAD na fase de pré-inscrição, a coleção será automaticamente excluída do processo do PNLD 2011.

6.2. Da pré-análise e da avaliação pedagógica

A Secretaria de Educação Básica – SEB realizará a pré-análise das coleções inscritas que se enquadrarem no **item 3** deste Edital, bem como procederá à avaliação do seu conteúdo pedagógico, obedecendo aos princípios e critérios estabelecidos no **Anexo X** deste Edital.

6.2.1. Da pré-análise

Na pré-análise serão sumariamente excluídas do PNLD, as coleções didáticas que:

6.2.1.1. não atendam ao disposto no **item 1** deste Edital**;**

6.2.1.2. não atendam ao disposto no **subitem 5.4.** deste Edital**;**

6.2.1.3. tenham sido excluídas em avaliação pedagógica anterior e não apresentem documentação comprobatória de revisão, atualização e correção, conforme estabelecem os **subitens 5.4.3.5 e 5.4.3.6** deste Edital.

6.2.1.5. constituam variantes de outras obras inscritas no PNLD 2011.

6.2.1.5.1. Considera-se variante aquela obra que, apresentando – total ou parcialmente – os mesmos detentores de direito autoral, apresentar também o mesmo ou semelhante projeto didático, em termos de seleção de conteúdos, lógica de organização da coleção segundo metodologia de ensino e perspectivas teóricas adotadas com projetos gráfico-editorial diversos ou semelhantes.

6.2.2. Da avaliação pedagógica

Na avaliação pedagógica serão consideradas as especificações constantes nos **itens 1** e **3** deste Edital e os critérios estabelecidos no **Anexo X** deste Edital.

6.2.2.1. As coleções selecionadas farão parte do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, a ser encaminhado às escolas atendidas pelo Programa em todo o País.

6.3. Do Guia de Livros Didáticos

Constarão no Guia de Livros Didáticos as resenhas das coleções selecionadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica e os modelos das fichas de análise. O Guia de Livros Didáticos será encaminhado às escolas públicas de ensino fundamental e disponibilizado na *Internet* com o objetivo de auxiliar os professores na escolha das coleções didáticas, que serão utilizadas no período a ser estabelecido por resolução do Conselho Deliberativo do FNDE.

6.4. Da escolha das obras

Os professores, em consenso, com base nas resenhas contidas no Guia de Livros Didáticos, escolherão as coleções que serão utilizadas pelos alunos.

7. DA ACESSIBILIDADE

As obras adquiridas no âmbito do PNLD 2011 serão também requeridas pelo FNDE às editoras em meio digital, conforme padrão a ser especificado, podendo seu conteúdo ser convertido e reproduzido nos formatos correspondentes para utilização com vistas à educação especial, para distribuição física ou disponibilização eletrônica às escolas, inclusive mediante contrato, convênio ou parceria com outras instituições, permanecendo os arquivos sob guarda e responsabilidade do Ministério da Educação.

7.1 As editoras ficam autorizadas a realizar a produção e a distribuição das suas obras aprovadas, com vistas à educação especial, no formato Libras, diretamente ou mediante contratação de instituição parceira, com aquisição assegurada pelo FNDE no âmbito do PNLD 2011, sujeita à regulação e contratação específicas.

8. DO PROCESSO DE HABILITAÇÃO

Com base na escolha das coleções pelos professores, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE procederá à habilitação dos titulares de direito autoral.

8.1. Da habilitação

A habilitação do titular de direito autoral será realizada por Comissão Especial de Habilitação, instituída pelo FNDE, e consistirá na análise da documentação prevista na Lei nº 8.666/93, na IN/MARE nº 05/95, no Decreto nº 3.722/01, na Lei nº 9.610/98, na Lei nº 5.988/73 e respectivas alterações, bem como da documentação exigida no **subitem 8.2**, a ser apresentada pelo titular de direito autoral, quando convocado pelo FNDE.

8.1.1. Toda e qualquer documentação necessária à habilitação deverá ser apresentada datada e assinada pelo titular de direito autoral ou por seu procurador público;

8.1.2. Os documentos necessários à habilitação, em conformidade com o disposto no **subitem 8.2**, poderão ser apresentados por qualquer processo de cópia, desde que autenticada por cartório competente ou pela Comissão Especial de Habilitação, mediante a apresentação dos documentos originais;

8.1.3. Os titulares de direito autoral terão o prazo máximo de 5 (cinco) dias corridos, contados a partir da convocação do FNDE, para apresentação da documentação exigida no **subitem 8.2.,** sob pena da coleção ser excluída.

8.1.4. A Comissão Especial de Habilitação, no curso do processo de análise da documentação, poderá promover diligências, solicitar esclarecimentos, estabelecer exigências a serem cumpridas, objetivando certificar-se da licitude, veracidade e eficácia da documentação e respectivos dados fornecidos.

8.1.4.1. As diligências e exigências requeridas pela Comissão Especial de Habilitação poderão ser realizadas pelo envio de e-mail ao endereço eletrônico constante de ficha cadastral a ser preenchida pelo titular de direito autoral quando da etapa de habilitação.

8.1.4.2. Nos casos em que a Comissão Especial de Habilitação expedir diligência para complementação de documentos, o habilitando terá 2 (dois) dias úteis para efetuar a entrega, sob pena da obra ser excluída.

8.1.4.3. A não habilitação do detentor de direitos autorais derroga o seu direito de prosseguir no processo previsto neste Edital.

8.2. Da documentação exigida no processo de habilitação

Por ocasião da etapa de habilitação, o titular de direito autoral das coleções selecionada(s) deverá apresentar ao FNDE os seguintes documentos:

8.2.1. Da documentação referente à coleção

O titular de direitos autorais estará habilitado quanto às coleções, se comprovado expressamente, na forma da lei, o direito patrimonial e o direito moral da coleção.

8.2.1.1. Contrato de Edição – instrumento mediante o qual o editor obriga-se a reproduzir, divulgar e comercializar as obras, ficando autorizado, em caráter de exclusividade, a publicá-la e explorá-la, pelo prazo e nas condições pactuadas com o autor, com base no que preceitua a legislação que rege a matéria, em especial as Leis nº 9.610/98 e nº 5.988/73. O contrato de edição deverá ser firmado por quem for comprovadamente titular dos direitos autorais, inclusive pelo(s) co-autor(es), em caso de criação comum, e só será considerado como válido para habilitação do proponente se restar inconteste a plenitude dos direitos autorais e de edição nele envolvidos.

8.2.1.2. Adendo ao Contrato de Edição – instrumento legal vigente que possibilita a retificação e/ou complementação das cláusulas pactuadas, possibilitando a produção da coleção com as características e tiragens necessárias para atender ao Programa Nacional do Livro Didático, caso não esteja previsto no contrato original a venda governamental federal.

8.2.1.3. Contrato de Ilustração – instrumento firmado com o ilustrador da coleção, quando houver.

8.2.1.5. Documentos Comprobatórios da Titularidade de Direito Autoral – caso o Contrato de Edição ou Adendo Contratual seja assinado por sucessor ou representante legal do autor, deverão ser apresentados documentos que comprovem a titularidade de direito autoral sucessório, em conformidade com o disposto na legislação que rege o direito sucessório.

8.2.1.6. Contrato de Trabalho ou Prestação de Serviços, nos casos de coleções coletivas – Sendo a coleção coletiva produzida por funcionário da própria empresa deverá ser apresentado contrato de trabalho. Caso contrário, deverá ser apresentado contrato de prestação de serviços com especificação da participação das

partes, o prazo para a entrega ou realização da coleção coletiva, a remuneração e demais condições de execução.

8.2.1.7. Declaração de Vigência – declaração, sob as penas da lei, com firma reconhecida em cartório, na qual o titular do direito autoral manifesta que o Contrato de Edição apresentado com prazo de vigência indeterminado ou não expresso encontra-se em plena vigência.

8.2.2. Da documentação comprobatória de habilitação jurídica e fiscal

O titular de direitos autorais estará habilitado quanto aos aspectos jurídico e fiscal, se comprovado expressamente, na forma da lei.

8.2.2.1. comprovação do representante legal da empresa investido dos poderes de administração, representação e concessão de poderes específicos de gestão, em que conste explicitamente quem pode assinar contratos e conceder procurações.

8.2.2.2. cédula de identidade e CPF do(s) representante(s) legal(is) da empresa titular de direito autoral;

8.2.2.3. instrumento de procuração, quando a empresa titular de direito autoral se faça representar por procurador;

8.2.2.4. declaração de inexistência de fato impeditivo, ratificando a inexistência de circunstâncias que impeçam a empresa titular de direito autoral de contratar com a Administração Pública Federal;

8.2.2.5. declaração de que a empresa titular de direito autoral não emprega menor, conforme dispõe o inciso V do art. 27 da Lei nº 8.666/93, acrescido pela Lei nº 9854/99;

8.2.2.6. decreto de autorização, em se tratando de empresa ou sociedade estrangeira em funcionamento no País;

8.2.2.7. O FNDE realizará consulta *online* no Sistema Unificado de Cadastramento de Fornecedores – SICAF para certificar-se da habilitação da empresa quanto à qualificação econômico-financeira, fiscal e jurídica, conforme previsto na Lei nº 8.666/93 e na IN/MARE nº 05/95 e respectivas alterações, bem como no Decreto nº 3.722/2002.

8.2.2.8. O FNDE verificará a regularidade da Contribuição Social do Salário Educação, previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal e regulamentada pelos Decretos 9.424/96 e 9.766/98, bem assim pelo Decreto nº 3.142/99 e respectivas alterações.

8.2.3. Da documentação referente à situação financeira do titular de direito autoral

8.2.3.1. O FNDE verificará por meio de consulta *online* ao SICAF, os índices de Liquidez Geral (LG), Solvência Geral (SG) e Liquidez Corrente (LC) do titular dos direitos autorais. Caso quaisquer desses índices estejam inferiores ou iguais a 01 (um), será

exigida prestação de garantia em uma das modalidades previstas pelo § 1º do art. 56 da Lei nº 8.666/93, e modificações posteriores.

8.2.3.2. A modalidade de garantia a ser prestada corresponderá a três por cento do valor a ser contratado, devendo ser entregue ao FNDE até a data da assinatura do contrato.

8.2.3.2.1. A liberação e a restituição da garantia somente ocorrerá ao término da vigência do contrato e do cumprimento das obrigações contratuais, em especial a(s) cláusula(s) referente(s) ao controle de qualidade.

8.2.3.2.2. No caso de apresentação de garantia em título da dívida pública, estes deverão ter sido emitidos sob a forma escritural, mediante registro em sistema centralizado de liquidação e de custódia autorizado pelo Banco Central do Brasil.

8.2.3.3. No caso de consórcio**,** além da documentação exigida nos subitens anteriores, serão exigidos os itens I, II e III do art. 33 da Lei 8.666/93, bem como o registro do consórcio nos termos do parágrafo segundo do art. 33, da mesma Lei.

9. DOS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO, PRODUÇÃO E ENTREGA

Após o processo de habilitação formal dos titulares de direito autoral, e somente se habilitado, o FNDE procederá à execução das demais etapas do Programa.

9.1. Da aquisição

Com base na escolha informada pelas escolas e nas projeções do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o FNDE/MEC convocará, por intermédio de Comissão Especial de Negociação instituída para esse fim, os titulares de direito autoral habilitados para proceder à negociação de preços.

9.1.1. O FNDE poderá solicitar, a seu critério, após a seleção das coleções, planilha de custos praticados por detentores de direito autoral, conforme diferentes níveis de tiragem, em formulário próprio a ser enviado pelo FNDE.

9.2. Da produção

Após a assinatura dos contratos, os titulares de direito autoral participantes do PNLD 2011 estarão aptos a iniciarem a produção das coleções a serem distribuídas aos alunos da rede pública do país, de acordo com as especificações técnicas contidas no **Anexo IX**. Não serão aceitas quaisquer alterações nas coleções avaliadas e selecionadas para o PNLD 2011, ou seja, os livros deverão ser impressos idênticos àqueles pré-inscritos no Programa, conforme **item 5.2.** deste Edital.

9.2.1. Do Controle de Qualidade

Por ocasião da produção das coleções, o FNDE, ou a instituição por ele contratada para esse fim, poderá realizar Controle de Qualidade, mediante amostragem definida na NBR 5426/1985 – ABNT, em nível de inspeção a ser definido em contrato, que consistirá na análise dos itens de não conformidade constantes da Resolução n.º 3,

de 23 de março de 2005, do Conselho Deliberativo do FNDE, publicada no Diário Oficial da União, ou outra que vier a substituí-la, com vistas à verificação da qualidade do produto a ser entregue.

9.3. Da entrega

As coleções serão entregues/postadas diretamente pelos titulares de direito autoral ao FNDE ou à instituição por ele indicada, conforme Instrução Operacional a ser fornecida no momento da negociação.

10. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

10.1. Este edital não dispensa o atendimento das exigências da Lei de Diretrizes Orçamentárias, da Lei Orçamentária Anual, da Lei de Responsabilidade Fiscal e da Lei nº 8.666/93, quando da celebração dos futuros contratos administrativos.

10.2. A inscrição das coleções implica aceitação, pelo participante, de forma integral e irretratável, dos termos deste Edital, bem como da legislação aplicável, especialmente em matéria de direito autoral, não cabendo controvérsias posteriores.

10.3. O titular de direito autoral deve manter toda a documentação atualizada durante o período de execução do contrato, especialmente no que se refere às exigências de regularidade jurídica, econômico-financeira e fiscal no SICAF.

10.4. Constitui obrigação do titular de direito autoral informar ao FNDE, previamente ou imediatamente após ter ciência, a existência de qualquer discussão judicial que envolva as coleções selecionadas com base no presente Edital.

10.4.1. O FNDE poderá, a qualquer tempo, deixar de contratar o titular de direito autoral da coleção selecionada, quando tiver ciência de litígio sobre direito autoral ou edição da coleção.

10.5. O FNDE/MEC poderá, a qualquer tempo, por razões de interesse público decorrentes de fatos supervenientes devidamente comprovados, revogar, total ou parcialmente, o processo de aquisição das coleções.

10.6. A inscrição das coleções não implica na obrigatoriedade de firmatura de contrato de aquisição por parte do FNDE, tampouco confere direito a indenizações a título de reposição de despesas realizadas no cumprimento de etapas deste Edital ou na produção da coleção, bem como não confere direito a lucro cessante, em caso da não-aprovação no processo de triagem e/ou avaliação pedagógica, escolha e negociação.

10.7 Não serão aceitas, após o período da pré-inscrição, solicitação de alteração nos dados cadastrados no Sistema SIMAD, bem como na obra entregue e documentos apresentados no ato da inscrição.

10.8. As etapas do processo referente ao PNLD 2011 estarão sob a integral responsabilidade:

10.8.1. **do FNDE:** pré-inscrição;

10.8.2. do FNDE e da instituição a ser contratada pelo FNDE: recepção das coleções, dos CD em áudio e da documentação, bem como da triagem efetiva dos títulos inscritos;

10.8.3. **da Secretaria de Educação Básica/MEC:** pré-análise, avaliação pedagógica das coleções e elaboração do Guia de Livros Didáticos;

10.8.4. dos Professores/Diretores de Escolas: escolha das coleções;

10.8.5. **da Comissão Especial de Habilitação/FNDE:** análise e deliberação quanto à documentação apresentada pelos titulares de direitos autorais;

10.8.6. da Comissão Especial de Negociação/FNDE: negociação dos preços das coleções;

10.8.7. do Titular de Direito Autoral: produção e postagem;

10.8.8. do FNDE e da instituição a ser contratada por ele: controle de qualidade;

10.8.9. da instituição a ser contratada pelo FNDE: distribuição;

10.8.10. do FNDE e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação: acompanhamento/monitoramento da execução do Programa.

10.9. De acordo com as responsabilidades, conforme definido no **subitem 10.8.** deste Edital, os pedidos de esclarecimentos deverão ser dirigidos ao FNDE, por meio da Coordenação-Geral dos Programas do Livro, no Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco "F" – Edifício Áurea – Sala 1.401 – CEP: 70070-929 – Brasília/DF – telefones (61) 3966-4915/3966-4919, FAX (61) 3966-4438, e à SEB, por meio da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos no endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", 6º andar, sala 612 – Brasília/DF – CEP 70047-900, e pelo telefone (61) 2104-8636.

10.9.1. Os pedidos de esclarecimentos deverão ser feitos por escrito, endereçados ao FNDE ou à SEB, conforme o caso.

10.10. Será de inteira responsabilidade dos titulares de direito autoral a veracidade das informações fornecidas ao FNDE.

10.11. Em nenhuma hipótese serão devolvidas aos titulares de direitos autorais a documentação e as coleções apresentadas para fins de cumprimento das etapas descritas neste Edital, independentemente do resultado da seleção.

10.12. Situações não previstas neste Edital serão analisadas pelo FNDE e pela SEB, de acordo com as suas competências e com a natureza do assunto.

10.13. Integram o presente Edital, como se transcritos fossem e como partes indissolúveis, os seguintes anexos:

a) Anexo I – Definições
b) Anexo II – Estrutura Editorial e Triagem

c) Anexo III – Modelo de Declaração de Edição
d) Anexo IV – Modelo de Declaração de Originalidade
e) Anexo V – Modelo de Declaração de Primeira Avaliação
f) Anexo VI – Modelo de Declaração de Reinscrição
g) Anexo VII – Modelo de Declaração de Revisão e Atualização da coleção
h) Anexo VIII - Modelo de Ficha de Correção da coleção
i) Anexo IX - Especificações Técnicas para Produção das coleções
j) Anexo X - Princípios e Critérios para a Avaliação das coleções inscritas para atender ao PNLD 2011.

Brasília, de de 2008.

Daniel Silva Balaban	**Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva**
Presidente do FNDE	Secretária de Educação Básica

ANEXO I

DEFINIÇÕES

1.1. Livros consumíveis – livros com lacunas ou espaços que possibilitem a realização das atividades e exercícios propostos ou que utilizem espaçamento entre as questões e textos que induzam o aluno a respondê-los no próprio livro, inviabilizando a sua reutilização.

1.2. Livros não-consumíveis – livros sem lacunas ou espaços para realização das atividades ou exercícios propostos, possibilitando a sua reutilização.

1.3. Livros multisseriados – livros que combinem, em um mesmo volume, conteúdos de mais de um ano.

1.4. Livros destinados a ciclos – livros que apresentam conteúdo e atividades, num único volume, com o propósito de atender dois ou mais anos que compõem um ciclo de ensino-aprendizagem.

1.5. Livros suplementares – livros auxiliares às matérias mínimas oficiais, tais como: livros de consulta, referência, literatura, exercícios, jogos e outros;

1.6. Coleção - Entende-se por coleção o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada aos anos ou ciclos desse segmento, organizada por componente curricular.

1.6.1. No caso da coleção ser ordenada em torno de uma progressão didática articulada e seqüencial em anos, a coleção deverá ser composta, obrigatoriamente, de 8 (oito) volumes.

1.6.2. A coleção é composta, obrigatoriamente, por livros do aluno e os correspondentes manuais do professor; e exclusivamente para a coleção de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e de Língua Espanhola), deverá conter, também, o CD em áudio.

1.9. Encarte – impressos consumíveis complementares a um livro didático apensos ao livro do aluno.

1.10. Livros Caracterizados – Livros que contenham todas as identificações essenciais à coleção, discriminadas no **Anexo II**.

1.11. Livros Descaracterizados – Livros que não contenham qualquer identificação de um ou mais elementos definidos no **Anexo II**.

1.12. Coleção inédita – Considera-se coleção inédita aquela cujos volumes foram produzidos sem tomar por base, mesmo que apenas parcialmente, livros/coleções já avaliados nos PNLD anteriores, ainda que inscrita sob título ou autoria diversos.

1.13. Coleção reapresentada – Considera-se coleção reapresentada aquela já avaliada nos PNLD anteriores, reinscrita com ou sem reformulações.

1.14. Colaborador – qualquer pessoa que tenha, a qualquer tempo, contribuído como assessor, consultor, prefaciador ou apresentador, na confecção de trechos da coleção submetida ao PNLD e que tenha seu nome citado como tal em qualquer parte da coleção.

1.15. Variante de coleção – Considera-se variante aquela coleção que, apresentando – total ou parcialmente – os mesmos detentores de direito autoral, apresentar também o mesmo ou semelhante projeto didático, em termos de seleção de conteúdos, lógica de organização da coleção segundo metodologia de ensino e perspectivas teóricas adotadas com projetos gráfico-editorial diversos ou semelhantes.

1.16. CD (Compact Disc) – Disco de leitura ótica destinado a armazenar informação em formato digital, que pode ser lida por um mecanismo ótico, tal como um laser.

1.17. Autor – É a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica.

1.18 Titular de direito intelectual – O autor, criador de obra intelectual do espírito, expressa por qualquer meio ou fixada em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, conhecido também como direito moral.

1.19. Detentor de direito autoral – O autor ou a quem ceder, expressamente, o direito de utilizar, fruir e dispor da obra.

ANEXO II

1. ESTRUTUTA EDITORIAL

1.1. Livro do Aluno

1.1.1. Na primeira capa:

a) Título da coleção e título do livro

b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
d) Componente curricular
e) Nome da Editora
f) Selo PNLD
g) Indicação de livro não-consumível nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia
h) Indicação de livro consumível, nos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)

1.1.2. A segunda capa:

a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.1.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.1.4. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)

Embalagem contendo CD em áudio. Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem:

a) Título da coleção e título do livro
b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
d) Componente curricular
e) Nome da Editora
f) Selo PNLD
g) Referência ao ISBN do livro do qual é parte integrante
h) A expressão “CD ROM do Aluno”, em local e tamanho de fácil identificação
i) Volume

1.1.5. Na quarta capa:

a) Hino Nacional
b) Código de barras referente ao livro do aluno
c) Número do ISBN

1.1.6. Na folha de rosto:

Frente

a) Título da coleção e título do livro

b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo
d) Dados sobre a formação e experiência profissional do(s) autor(es)
e) Componente curricular
f) Nome da Editora
g) Número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação

Verso

a) Ficha catalográfica

b) Título original da obra com o respectivo copyright
c) Nome e endereço completo da Editora

1.1.7. Na lombada:

Para livros com lombada quadrada:

a) Título do livro

b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
c) Componente curricular

1.2. Manual do Professor

1.2.1. Na primeira capa:

a) Título da coleção e título do livro
b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
d) Componente curricular
e) Nome da Editora
f) A expressão *Manual do Professor*, em local e tamanho de fácil identificação
g) Selo PNLD

1.2.2. A segunda capa:

a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.2.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.2.4. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)

Embalagem contendo CD em áudio. Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem:

a) Título da coleção e título do livro
b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
d) Componente curricular
e) Nome da Editora
f) Selo do PNLD
g) Referência ao ISBN do livro do qual é parte integrante
h) A expressão “CD ROM do Professor”, em local e tamanho de fácil identificação
i) Volume

1.2.5. Na quarta capa:

a) Hino Nacional
b) Código de barras referente ao Manual do Professor
c) Número do ISBN

1.2.6. Na folha de rosto:

Frente

a) Título da coleção e título do livro
b) A palavra ano ou ciclo bem como o número correspondente
c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo
d) Dados sobre a formação e experiência profissional do(s) autor(es)
e) Componente curricular
f) Nome da Editora
g) Número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação
h) A expressão *Manual do Professor*, em local e tamanho de fácil identificação

Verso

a) Ficha catalográfica
b) Título original da obra com o respectivo copyright
c) Nome e endereço completo da Editora

1.2.7. O miolo:

a) Deve conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor, acompanhadas do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais.

1.2.8. Na lombada:

Para livros com lombada quadrada:

a) Título do livro
b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
c) Componente curricular

2 - TRIAGEM

2.1. Livro do Aluno Caracterizado

Na primeira capa:

a) Título da coleção e título do livro
b) A palavra ano ou ciclo, bem como do número correspondente
c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
d) Componente curricular
e) Nome da Editora
f) Indicação de livro consumível ou não-consumível

Na quarta capa:

a) Número do ISBN

Na folha de rosto(verso):

a) Ficha catalográfica
b) Ano de edição

2.2.Manual do Professor Caracterizado

Na primeira capa:

a) Título da coleção e título do livro
b) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
c) Componente curricular
d) Nome da Editora
e) A expressão *Manual do Professor*, em local e tamanho de fácil identificação

Na quarta capa

a) Número do ISBN

Na folha de rosto (verso):

b) Ficha catalográfica
c) Ano de edição

2.3. Livro do Aluno Descaracterizado

2.3.1. A primeira capa:

Deve trazer única e exclusivamente os elementos a seguir denominados, não sendo permitida a inserção de ilustrações ou outros textos:

a) Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa) e Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola))
b) Complemento (Livro do Aluno)
c) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.3.2. A segunda e quarta capas:

a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.3.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.3.4. A terceira capa do componente Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)

Embalagem contendo CD em áudio.
Não deve conter impresso na embalagem e no rótulo e gravado no conteúdo do CD ROM textos ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador (es), e/ou título da coleção ou do livro.

Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem
a) Componente curricular
b) Complemento (CD ROM do Aluno)
c) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.3.5. A folha de rosto:

a) Não deve possuir textos ou ilustrações

2.3.6. O miolo:

a) Não deve conter texto ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador (es), e/ou título da coleção ou do livro.

2.4. Manual do Professor Descaracterizado

2.4.1. A primeira capa:

Deve trazer única e exclusivamente os elementos a seguir elencados , não sendo permitida a inserção de ilustrações ou outros textos:

a) Componente (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa ou Língua Espanhola)
b) Complemento (Manual do Professor)
c) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.4.2. A segunda e quarta capas:

a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.4.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.4.4. A terceira capa dos componentes de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola):

Embalagem contendo CD em áudio.

Não deve conter impresso na embalagem e no rótulo e gravado no conteúdo do CD ROM textos ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador (es), e/ou título da coleção ou do livro.

Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem

a) Componente curricular
b) Complemento (CD ROM do Professor)A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.4.5. A folha de rosto:

a) Não devem possuir textos ou ilustrações

2.4.6. O miolo:

a) Não deve conter textos ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador(es) , e/ou título da coleção ou do livro.

3. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

3.1. Nesta etapa serão excluídas as obras didáticas que apresentarem as seguintes características:

3.1.1. livros consumíveis nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia;

3.1.2. livros não-consumíveis no componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola);

3.1.3. livros suplementares;

3.1.4. livros apresentados em mais de um volume para uma única série ou ciclo

3.1.5. livros não acompanhados do manual do professor;

3.1.6. livros do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) não acompanhados do CD em áudio;

3.1.7. manuais do professor do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) não acompanhados do CD em áudio;

3.1.8. livros que apresentem encartes e/ou cadernos de atividades que constituam volume em separado;

3.1.9 . livros com páginas faltantes, trocadas e/ou com rasuras;

3.1.10 . toda a coleção quando um dos seus volumes for excluído nessa etapa de triagem;

3.1.11. não atender as especificações constantes do **item 2** deste Anexo.

ANEXO III

MODELO DE DECLARAÇÃO DE EDIÇÃO

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que os exemplares da coleção_____, do(s) autor(es) _____ , apresentados por esta Editora no ato da inscrição no processo de seleção de coleções, poderão ser incluídos no Guia de Livros Didáticos de 6º ao 9º ano – PNLD 2011 do Programa Nacional do Livro Didático, e correspondem à _____edição.

(preencher com a última edição)

Brasília, de de 200 .

Assinatura do Autor
Nome Legível

Assinatura do Titular de Direito Autoral ou seu procurador
Nome legível e cargo

(Firma reconhecida em cartório)

ANEXO IV

MODELO DE DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que a coleção_____, do(s) autor(es)_____, apresentada em _____ edição, não é variante parcial ou total de outras coleções inscrita(s) no PNLD 2011 para ser(em) avaliada(s) e selecionada(s) para integrar(em) o Guia de Livros Didáticos de 6º ao 9º ano – PNLD 2011.

Brasília, de de 200 .

Assinatura do Autor
Nome legível

Assinatura do Titular de Direito Autoral ou seu procurador
Nome legível e cargo

(Firma reconhecida em cartório)

ANEXO V

MODELO DE DECLARAÇÃO DE PRIMEIRA AVALIAÇÃO

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que a coleção_____, do(s) autor(es) _____ foi integralmente produzida sem tomar por base livros/coleções já avaliados em programas anteriores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mesmo sob outro título ou outra autoria ou publicada por outra editora.

Brasília, de de 200 .

Assinatura do Autor
Nome legível

(Firma reconhecida em cartório)

Assinatura do Titular de Direito Autoral ou seu procurador
Nome legível e cargo

(Firma reconhecida em cartório)

ANEXO VI

MODELO DE DECLARAÇÃO DE REINSCRIÇÃO

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que a coleção(ou qualquer de suas partes) intitulada _____, do(s) autor(es) _____foi(foram) inscrita(s) no(s) processo(s) de avaliação do:
PNLD/1999 ( ) Menção*_____
PNLD/2002 ( ) Menção*_____
PNLD/2005 ( ) Menção*_____
PNLD/2008 ( ) Menção*_____
com o(s) título(s) _____, do(s) autor(es) _____.* Preencher com a menção RD, REC, RR ou EX; Aprovada, Excluída.

Brasília, de de 200 .

Assinatura do Autor
Nome legível

(Firma reconhecida em cartório)

Assinatura do Titular de Direito Autoral ou seu procurador
Nome legível e cargo
(Firma reconhecida em cartório)

ANEXO VII

MODELO DE DECLARAÇÃO DE REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que _____ (Nome do Titular de Direito Autoral) procedeu à revisão e atualização da totalidade da coleção_____, do(s) autor(es) _____, excluída em avaliação anterior, realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático.

Brasília, de de 200 .

Assinatura do Titular de Direito Autoral ou seu procurador
Nome legível e cargo

(Firma reconhecida em cartório)

ANEXO VIII

MODELO DE FICHA DE CORREÇÃO DA COLEÇÃO

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Esta ficha deverá expressar de forma clara e precisa as correções feitas na coleção, pelo autor/editor, descrevendo os problemas e suas respectivas correções.

VERSÃO ANTERIOR – INSCRITA NO PNLD 1999 e/ou PNLD 2002 e/ou PNLD 2005 e/ou PNLD 2008	**VERSÃO ATUALIZADA – INSCRITA NO PNLD 2011**

Brasília, de de 200 .

Assinatura do Titular de Direito Autoral ou seu procurador
Nome legível e cargo
(Firma reconhecida em cartório)

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

ANEXO IX

ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DAS COLEÇÕES

1. LIVROS DIDÁTICOS CONSUMÍVEIS: **Língua Inglesa e Língua Espanhola** (Livro do Aluno e Manual do Professor):

1.1. Formato: 205 mm x 275 mm, com desvio de até mais ou até menos 3 mm.

1.2. CAPA*:* Papel "off set" branco, ou cartão branco, de gramatura entre 172,8 a 280 g/m^2 (180 a 250 g/m^2 nominais, com tolerância de até menos 4% na gramatura nominal inferior e de até mais 12% na gramatura nominal superior)

1.3. MIOLO: Papel "off set" branco, de gramatura entre 60,4 a 65,5 g/m^2 (63 g/m^2 nominais, com tolerância de até 4% nas gramaturas nominais). Alvura mínima de 58% (cinqüenta e oito por cento) e opacidade mínima de 80% (oitenta por cento).

2. LIVROS DIDÁTICOS NÃO-CONSUMÍVEIS do 6º ao 9º ano (Livro do Aluno e Manual do Professor):

2.1. Formato: 205 mm x 275 mm, com desvio de até mais ou até menos 3 mm.

2.2. CAPA: Cartão branco de gramatura entre 240 e 336 g/m^2 (250 a 300 g/m^2 nominais, com tolerância de até menos 4% na gramatura nominal inferior e de até mais 12% na gramatura nominal superior), revestido na frente, plastificado ou envernizado com verniz UV.

2**.3. MIOLO**: Papel “off set” branco de gramatura entre 72 e 78 g/m^2 (75 g/m^2 nominais, com tolerância de até 4% nas gramaturas nominais). Alvura mínima de 80% (oitenta por cento) e opacidade mínima de 82% (oitenta e dois por cento).

3. ACABAMENTO:

3.1. Para livros com até 96 páginas de miolo:

a) tipo de lombada: canoa;

b) miolo e capa: grampeados com 2 (dois) grampos acavalados na lombada.
c) características do grampo: galvanizado com bitola n.º 26 ou 25;
d) grampeamento: distribuídos simetricamente em relação à extensão pé à cabeça do livro com variação de 2 cm, e tolerância máxima de desalinhamento de 0,5 mm em relação ao vinco da dobra;

3.2. Para livros com mais de 96 páginas e até 160 páginas de miolo:

a) miolo costurado com linha, “falsa/termo costura”, ou costura de cola, ou colagem PUR, ou grampeado com 2 (dois) grampos internos e colado à capa em toda a extensão da lombada;
b) características do grampo: galvanizado com bitola n.º 26 ou 25;
c) grampeamento: distribuídos simetricamente em relação à extensão pé à cabeça do livro, com variação de 2 cm, afastado 4 mm da lombada;

3.3. Para exemplares com mais de 160 até 848 páginas de miolo:

a) miolo costurado com linha, ou “falsa/termo costura”, ou costura de cola, ou colagem PUR;

3.4. Para exemplares com mais de 848 páginas de miolo:
a) miolo COSTURADO COM LINHA

3.5. Para os livros definidos nos subitens 3.2, 3.3, e 3.4:

a) lombada quadrada
b) a distância nominal entre a lombada e a mancha deve ser de 20 mm, com tolerância de variação de menos 2 mm;
c) a distância nominal entre o corte trilateral e a mancha deve ser superior a 10 mm e inferior a 20 mm, respeitada a diagramação original do livro.
d) capa com vinco de manuseio a 7 mm da lombada com tolerância de mais ou de menos 1 mm;
e) colagem lateral de capa até o vinco de manuseio, com tolerância de até menos 1,5 mm;
f) o miolo deve ser colado à capa, em toda extensão da lombada

3.6. Para todos os livros definidos nos subitens 3.1, 3.2, e 3.3, poderá ser utilizado também os seguintes tipos de acabamento:
3.6.1. costura de linha
3.6.2. falsa/termo costura
3.6.3. costura de cola
3.6.4. colagem PUR

a) Para os livros costurados com linha, a linha deve ser de algodão, sintética ou mista, com resistência suficiente para garantir a integridade física do miolo;
b) para os livros com acabamento “falsa/termo costura”, a linha deve ser mista, a base de polipropileno, com resistência suficiente para garantir a integridade física do miolo;
c) para os livros costurados com cola o processo deverá ser “Burst”, “nottched” ou “slotted binding”, de forma a garantir a integridade física do miolo;
d) para os livros com a lombada raspada e colada, ou raspada, frezada e colada, o processo de colagem deverá ser com a utilização de cola de poliuretano reativo (PUR);
e) para os acabamentos previstos nos subitens 3.6.3, 3.6.4 e letra “g” abaixo, a eficiência da colagem do miolo deverá ser correspondente à exigência definida na Resolução CD/FNDE nº 3 de 23/03/2005.
f) não será admitido miolo apenas colado, ou raspado e colado. A cola utilizada deverá ser flexível após secagem e, em nenhum caso, poderá conter breu ou amido;
g) excepcionalmente poderá ser utilizado acabamento por processo de colagem utilizando *primer* catalisador combinado com o uso de cola especial e secagem com infravermelho (two shot), que garanta resultado de *page pull* (eficiência da colagem) definido na Resolução CD/FNDE nº 3 de 23/03/2005, desde que solicitado formalmente pela **CONTRATADA** e autorizado previamente à produção pelo **CONTRATANTE**.

4. CD ROM EM ÁUDIO:

4.1. Do Rótulo e da Embalagem do CD-Rom

O rótulo e a embalagem do CD-Rom deverão manter identidade visual com a capa do livro.

a) **Especificações da Embalagem**

Cada CD-Rom deverá ser acondicionado em envelope com uma bolsa para CD, formato aberto 280 x 280 mm, formato fechado 120 x 120 mm, em cartão triplex 250 g/m2, 4x0 cor(es); entregue shirinkado.

O acondicionamento do CD, no envelope, deverá ser embalado de forma a assegurar a sua integridade até o local de destino.

ANEXO X

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DESTINADAS AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. PRINCÍPIOS GERAIS

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se, de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

De acordo com a Constituição Federal, o ensino escolar será ministrado tendo como base:

(a) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; (b) liberdade de aprender e ensinar; (c) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (d) gratuidade do ensino público; (e) gestão democrática; e (f) garantia de um padrão de qualidade.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. º 9.394, de 1996), ao mesmo tempo em que ratifica esses preceitos, os complementa, determinando que o desenvolvimento do ensino observe, ainda, os princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No âmbito da mesma LDB, o Art. 32 define que o ensino fundamental obrigatório no País terá, a partir de 2010, a duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Nos termos da Lei, essa formação envolve:

> o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio tanto da leitura e da escrita quanto do cálculo;
>
> a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> a aquisição de conhecimentos e habilidades , assim como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social;
>
> o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A ampliação do ensino fundamental estabelecida pela LDB requer uma reorganização dos sistemas de ensino, do espaço escolar, da grade curricular, das práticas pedagógicas e dos materiais de ensino, de modo a garantir uma efetiva inclusão social, não só para o aluno ingressante, mas para todos os demais do ensino fundamental.

De outra parte, os progressos efetuados nas últimas décadas nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva não podem ser esquecidos. Para formar cidadãos capazes de participar, de forma consciente, crítica e criativa, de uma sociedade cada vez mais complexa é preciso levar os alunos a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não

permite a construção, pelo aluno, de um conhecimento significativo e condena este aluno a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade do desenvolvimento, por parte do aluno, das várias habilidades cognitivas e se dedica primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual.

Nesse contexto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem se aprimorado permanentemente em duas direções complementares. Por um lado, em atenção à particularidade do aluno ingressante, o PNLD foi ampliado com o objetivo de prover o primeiro ano do ensino fundamental com livros didáticos e materiais complementares voltados para essa etapa do ciclo de alfabetização e considerando a faixa etária em questão. Por outro, ampliou o atendimento do Programa, incluindo livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol), para os quatro anos finais.

A avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2011 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira.

Para alcançar estes objetivos, o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada. O manual do professor, especialmente, deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno e buscar a confrontação com o conhecimento científico, esclarecendo a relação entre o conhecimento historicamente construído e aquele construído em seu cotidiano. Dessa forma, estará favorecendo a interação da escola com as famílias e a comunidade. Isso significa reconhecer que a construção do conhecimento é um empreendimento laborioso e que envolve diferentes pessoas e instituições, às quais se deve dar o devido crédito. É esse amadurecimento e esse refletir constante que garantirão que ocorram as mudanças efetivas na prática pedagógica do ensino fundamental do país.

É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro.

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;

- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;

- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;

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

- promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

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

- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti- racista, solidária, justa e igualitária.

Por fim, a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2011 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País. O PNLD cumpre a função, também, de estimular a discussão e participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados na escola, contribuindo dessa forma para o exercício competente de sua profissão. Espera-se, sobretudo que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. Assim, iniciativas editoriais que associem correção conceitual, adequação de atividades e procedimentos, atualização pedagógica e reflexão sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade constituem importantes instrumentos de apoio e qualificação do ensino.

2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Considerando-se as características e as demandas da educação escolar, com destaque para a nova realidade do ensino fundamental de nove anos, são definidos critérios que representem um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino e, portanto, também, para as coleções didáticas.

Com esse objetivo, a avaliação das coleções didáticas inscritas no PNLD 2011 se fará por meio da articulação entre **critérios comuns** a todos os componentes curriculares constantes deste edital e **critérios específicos** para cada um deles (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna).

Os critérios eliminatórios — comuns ou específicos — referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. A não-observância desses requisitos implicará a exclusão da coleção do PNLD.

2.1 CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as coleções submetidas ao PNLD 2011 são os seguintes:

(i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;

(ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

(iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;

(iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;

(v) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;

(vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

O não-atendimento de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em uma proposta pedagógica incompatível com os objetivos estabelecidos para os anos finais do ensino fundamental, o que justificará, *ipso facto* , sua exclusão do PNLD 2011. Tendo em vista a unidade e a articulação que devem caracterizar uma proposta didático-pedagógica, para qualquer dos componentes curriculares em jogo, será eliminada toda a coleção que tiver um ou mais volumes reprovados no processo de avaliação.

2.1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, *serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos:*

(i) Constituição da República Federativa do Brasil.

(ii) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008.

(iii) Estatuto da Criança e do Adolescente.

(iv) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

(v) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004.

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

Serão excluídas do PNLD 2011 as coleções que:

- veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;

- fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;

- utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

2.1.3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica: a) escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo; b) ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.

Em conseqüência, *serão excluídas as coleções que não atenderem aos seguintes requisitos*:

I. explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;

II. apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc. que configuram o livro do aluno; por isso mesmo, no caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, deve indicar claramente a articulação entre eles;

III. organizar-se — tanto do ponto de vista dos volumes que as compõem quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes — de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;

IV. favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;

V. contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.

2.1.4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática, serão excluídas as coleções que:

I. apresentar de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem;

II. utilizar de modo equivocado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.

2.1.5 Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada

O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços

recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral.

Considerando-se esses princípios, *serão excluídas as coleções cujos Manuais não se caracterizarem por*:

1. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;

2. descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;

3. relacionar a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino fundamental no que diz respeito ao componente curricular em questão;

4. discutir o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;

5. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;

6. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-
7. aprendizagem;

8. propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;

9. apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.

2.1.6 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção

A proposta didático- pedagógica de uma coleção deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.

Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, *serão excluídas as coleções que não apresentarem*:

I. organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;

II. legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;

III. impressão em preto do texto principal;

IV. títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;

V. isenção de erros de revisão e/ou impressão;

VI. referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e, facultativamente, glossário;

VII. sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;

VIII. impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

Quanto às ilustrações, devem:

I. ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;

II. quando o objetivo for informar, devem ser claras, precisas e de fácil compreensão;

III. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;

IV. no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;

V. estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação).

VI. trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;

VII. no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas.

3. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS

Além dos **critérios eliminatórios comuns** de avaliação já definidos neste Anexo, são apresentados a seguir os princípios e os **critérios eliminatórios específicos** a serem observados na apreciação das coleções submetidas ao PNLD 2011, em todas as áreas.

3.1 CIÊNCIAS

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Ciências

O rápido crescimento da Ciência ocorrido nos últimos 100 anos foi acompanhado por uma educação formal focada cada vez mais na informação e na memorização. Além disso, temas e práticas descontextualizadas, muito distantes da realidade e do dia-a-dia dos alunos, têm dificultado a compreensão de como a ciência e a tecnologia são produzidas e afetam nossa sociedade. O livro didático de Ciências deve contribuir para romper com esse modelo de ensino e familiarizar o estudante com a pesquisa, orientando-o para a investigação de fenômenos e temas que evidenciem a utilidade da Ciência para o bem estar social e para a formação de cidadãos aptos a responder aos questionamentos que o século XXI nos coloca.

Promover a pesquisa durante o processo de ensino cria condições efetivas para um prazeroso e eficiente aprendizado. A pesquisa propicia situações, tanto coletivas como individuais, para observações, questionamentos, formulação de hipóteses, experimentação, análise e registro, estabelecendo um rico processo de troca entre professores e alunos para

gerar novas indagações. A educação em Ciências passa então a ser empolgante, dinâmica e estimulante, permitindo ao aluno explorar, conhecer e transformar seu mundo. Torna-se um processo em que sempre há espaço para atividades lúdicas. É esse o conceito de ensino de Ciências que se espera ser trabalhado no livro didático: ensinar Ciências fazendo ciência.

O nosso ambiente de vida oferece variadas e atraentes possibilidades de estudo, permitindo ao aluno observar, levantar hipóteses, medir, experimentar, fazer contas, ler, escrever, desenhar e se envolver de forma a construir um conhecimento científico e uma visão crítica do mundo que o cerca. Ao invés de simplesmente informar, o livro didático deve estimular a busca de respostas.

O livro didático é um suporte de conhecimentos e de métodos para o ensino, e serve como orientação para as atividades de produção e reprodução de conhecimento. Assim, é fundamental que o livro didático e, especialmente, o manual do professor, estimule outras leituras e apresente variadas referências bibliográficas, por meio de diferentes possibilidades: revistas especializadas, obras disponíveis em bibliotecas (da escola, da cidade, de instituições de ensino superior, dentre outras), além de obras e/ou textos obtidos por meio da rede mundial de computadores (internet).

Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Ciências

Além dos critérios eliminatórios comuns, para o componente curricular Ciências *será observado se a coleção apresenta:*

- propostas de atividades que estimulem a investigação científica, por meio da observação, experimentação, interpretação, análise, discussões dos resultados, síntese, registros, comunicação e de outros procedimentos característicos da Ciência;
- temas de estudo, atividades, linguagem e terminologia científica adequadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes;
- iniciação às diferentes áreas do conhecimento científico, assegurando a abordagem de aspectos centrais em física, astronomia, química, geologia, ecologia e biologia (incluindo zoologia, botânica, saúde, higiene, fisiologia e corpo humano);
- articulação dos conteúdos de Ciências com outros campos disciplinares;
- produção do conhecimento científico como atividade que envolve diferentes pessoas e instituições às quais se deve dar os devidos créditos;
- textos e atividades que colaborem com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade, buscando uma formação para o pleno exercício da cidadania;
- orientação para o desenvolvimento de atividades experimentais factíveis, com resultados confiáveis e interpretação teórica correta;
- incentivo a uma postura de respeito ao ambiente, conservação e manejo corretos;
- orientações claras e precisas sobre os riscos na realização dos experimentos e atividades propostos visando garantir a integridade física de alunos, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional;
- propostas de atividades que estimulem a interação e participação da comunidade escolar, das famílias e da população em geral;
- propostas de visitas a espaços que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (museus, centros de ciências, universidades, centros de pesquisa e outros);
- propostas de uso de tecnologias da informação e comunicação.

Manual do Professor

Na avaliação das coleções de Ciências, será *observado se o Manual do Professor*:

- valoriza o papel do professor como um problematizador, orientando-o para que apresente novas propostas atraentes de investigações científicas;
- propõe outras atividades e experimentos, além dos indicados no livro do aluno;
- propõe a integração das linguagens, especialmente as midiáticas e o uso de computadores para pesquisa na Internet, simulações, argumentação e registro;
- apresenta referências bibliográficas de qualidade e facilmente acessíveis, estimulando o professor para leituras complementares;
- apresenta propostas de avaliação condizentes com os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a proposição das atividades e seleção dos conteúdos do livro do aluno.

3.2 GEOGRAFIA

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Geografia

O movimento de *renovação* da ciência geográfica, intensificado nas últimas décadas do século XX, teve como uma de suas prioridades a reflexão acerca de suas concepções teórico-metodológicas. Desenvolvido a partir da produção acadêmica, esse processo trouxe evidentes repercussões para a Geografia abordada na educação básica, que, de modo geral, se pautava na busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, imprimindo o mito do discurso neutro e mantendo as análises geográficas presas ao mundo das aparências.

As bases dessa revisão crítica foram lançadas no Brasil já no início da década de 1970, em inúmeras obras e eventos, mas, apenas na década seguinte, os debates acadêmicos alcançaram, de fato, as instituições de Ensino Fundamental. Esse movimento trouxe inúmeras mudanças para o ensino de Geografia, traduzidas em propostas curriculares municipais e estaduais e livros didáticos, que também começaram a trabalhar com proposições identificadas com a(s) Geografia(s) Crítica(s).

A visão de Geografia contida neste Edital é a de uma ciência que estuda processos, dinâmicas e fenômenos da sociedade e da natureza, para compreender as relações sociedade/espaço/tempo que se concretizam diacrônica e sincronicamente, produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. Essas relações abordadas no processo de construção social, cuja gênese se constitui no espaço e no tempo, não podem ser entendidas como uma enumeração ou descrição de fatos e fenômenos desarticulados, que se esgotam em si mesmos.

O raciocínio geográfico forma-se a partir de um referencial teórico-metodológico, assentado sobre os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, congregando dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais.

Partindo dessas referências, o estudo espacial deve estar voltado para a identificação das variáveis básicas que permitam perceber a totalidade: localização, distância, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações, de maneira a articular formas, conteúdos, processos e funções, observando as articulações e contradições existentes entre essas dimensões da realidade. Isso pressupõe ultrapassar a mera descrição dos elementos constituintes do espaço, enfatizando sua gênese, motivação e interesses dos agentes sociais em suas múltiplas determinações.

Na observação e interpretação da realidade social, econômica, política e cultural, a Cartografia torna-se indispensável, na medida em que possibilita o registro e o

estabelecimento de correlações entre as dimensões da sociedade e da natureza no tempo e no espaço.

Esses princípios teórico-metodológicos da ciência geográfica, quando expressos em uma linguagem científica adequada e coerente ao ensino básico, traduzem uma compreensão dos processos formadores da realidade. Nesse sentido, contribui para o alcance do objetivo geral da Geografia, como componente obrigatório do currículo escolar: formar cidadãos capazes de analisar a realidade, com suas semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, apresentando, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, propostas para sua transformação.

O conteúdo, além de orientações didático-pedagógicas, é de fundamental importância para o educando compreender e refletir sobre seu cotidiano, articulado às escalas regional, nacional e mundial, sendo imprescindível trabalhar as interações da sociedade com a natureza. Com base nessas interações, o livro didático deve conter explicações sobre a produção do espaço pelas sociedades ao longo da história, com argumentações sobre esse processo de transformação contínua e desigual, visto que as bases naturais desses espaços produzidos socialmente são também diferentes, em razão da localização dos recursos disponíveis na superfície terrestre.

Como as interações sociedade-natureza também se transformam em decorrência de redes e conexões do atual meio técnico/científico/informacional, o livro didático de Geografia pode contribuir com o trabalho do professor, trazendo informações, conhecimentos e concepções que preparem o aluno para localizar-se e atuar em um mundo complexo e contraditório, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado.

Ao oferecer contribuições para o estudante se apropriar de uma linguagem necessária ao desenvolvimento de habilidades de representar e interpretar o mundo em suas múltiplas escalas, o livro didático deve sugerir a realização de trabalhos de campo, que estimulem a observação, a investigação, a comparação, a compreensão, a interpretação, a criatividade, a análise e a síntese. Nesse aspecto, o domínio e utilização da linguagem cartográfica são indispensáveis para a construção e registro de conhecimentos e valores, na compreensão das diferenças existentes entre o real e sua representação e na articulação entre conteúdo e forma, devendo ser a Cartografia amplamente utilizada e articulada às novas tecnologias disponíveis na escola.

Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Geografia

A problematização dos temas tratados pela Geografia, tanto nos textos como nas atividades e ilustrações, deve favorecer a discussão e a crítica, de modo a conscientizar cada aluno de seu papel de agente social, indispensável ao desenvolvimento de habilidades e procedimentos que estimulem a formação de atitudes para o exercício da cidadania, no âmbito do componente curricular.

Nessa acepção, uma boa coleção de livros didáticos de Geografia deve, necessariamente, apresentar:

- compatibilidade entre a opção teórico-metodológica adotada, os conteúdos geográficos desenvolvidos e o modo como são desenvolvidos, evitando paradoxos de interpretações;
- articulação das relações espaço-temporais que possibilitem compreender a construção histórica do espaço geográfico e as interações da Sociedade com a Natureza;
- articulação dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, mantendo-se o direito

à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação.

- discussões e renovações na área, mostrando-se atualizada em relação aos avanços teórico-metodológicos recentes aceitos pela comunidade científica e incorporados à corrente de pensamento que for adotada pela coleção ou livro didático, ressaltando-se que a opção por uma dada corrente não será indicativo de sua qualidade;
- discussão de diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países, sem discriminar ou tratar negativamente os que não seguem o padrão hegemônico de
- conduta da Sociedade Ocidental, evitando visões distorcidas da realidade e a veiculação de ideologias antropocêntricas e políticas, ou ambas;
- conceitos vinculados às dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais sem omitir qualquer um dos conceitos estruturantes do espaço geográfico: natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar;
- conceitos e informações corretas que permitam a compreensão da formação, do desenvolvimento e da ação dos elementos constituintes do espaço físico, suas formas e suas relações;
- conceitos e informações corretas que permitam compreender a formação, desenvolvimento e ação dos elementos constituintes do espaço humano, assim como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas e suas relações;
- conceitos e informações relacionadas de maneira correta, encaminhando os passos necessários à análise da dimensão geográfica da realidade;
- temas e conteúdos da geografia econômica sem o objetivo de publicidade, mostrando a necessária diversificação dos produtos apenas para explicar os processos espaciais;
- atividades que favoreçam a realização de trabalhos de campo, em pelo menos um volume da coleção, estimulando a observação, a investigação, a comparação, a compreensão, a interpretação, a criatividade, a análise e a síntese;
- leituras complementares de fontes científicas reconhecidas e atualizadas, acompanhadas de referências bibliográficas, nota de rodapé ou outras formas adequadas, que ampliem conceitos e conteúdos e sejam, de fato, coerentes com o texto principal, evitando textos herméticos, mesmo que sejam de pensadores consagrados;
- linguagem adequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, à transmissão dos conhecimentos geográficos, ao desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos lingüísticos, evitando reducionismos e estereótipos no tratamento das questões sociais e naturais;
- ilustrações que dialogam com o texto e com exemplos da diversidade étnica da população brasileira e da pluralidade social e cultural do país, não devendo reforçar preconceitos e estereótipos em relação a gênero e a outras nações do mundo; escala adequada de representação dos fenômenos tratados;
- legendas sintéticas, com cores definidas, evitando o excesso da informação a ser identificada e localizada no mapa, bem como, datas, símbolos convencionais e demais créditos necessários para a identificação das fontes utilizadas;
- orientação para o uso adequado dos pontos cardeais e colaterais, a partir da Rosa dos Ventos colocada ao lado dos mapas e figuras;
- fontes fidedignas na citação de textos e mapas, evitando utilizar um mapa já conhecido de outro(a) autor(a) sem a citação correta, negando-lhe a autoria e indicando apenas as mesmas fontes que este(a) autor(a) utilizou, sintetizou e citou na sua elaboração.

Manual do Professor

Nas coleções didáticas de Geografia, o Manual do Professor deve fornecer:

- reflexões a respeito da Geografia como ciência de referência e como componente curricular na no ensino básico;
- orientação teórico-metodológica coerente com a linha de pensamento geográfico adotada no livro ou na coleção, evitando o paradoxo de apresentar a coleção como representante de proposições de geografias críticas e humanistas, enquanto o livro do aluno sustenta-se, apenas, no desenvolvimento de proposições da geografia clássica;
- orientação pedagógica que permita ao docente a abordagem e a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, especialmente nas áreas afins da ciência geográfica como Ciências e História;
- bibliografia diversificada e sugestões de leitura que contribuam para a formação continuada do professor, nos campos da natureza e da sociedade focalizadas pela geografia no currículo escolar;
- propostas de atividades individuais e em grupo, destacando-se entre essas, a leitura da paisagem, os trabalhos de campo e outras relacionadas ao uso de novas tecnologias, todas adequadas às propostas do livro e aos diferentes anos de escolaridade.

As coleções que não observarem qualquer um dos critérios acima indicados não serão selecionadas pelo PNLD 2011, com a justificativa de terem contrariado princípios específicos do componente curricular de Geografia e objetivos estabelecidos na totalidade deste edital.

3.3 HISTÓRIA

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular História

Como área de conhecimento, a História modificou-se muito no século XX, deixando de ser entendida como o resgate dos fatos ocorridos para ser a representação destes, por meio da interpretação das fontes e testemunhos. Contudo, o conhecimento histórico escolar ainda está muito marcado pelo senso comum sobre a História: a enumeração, a mais exata possível, dos fatos, datas e personagens do passado e, portanto, centrada na informação e na memorização.

Considera-se que há consenso suficiente entre os profissionais de História para afirmar que a educação básica precisa desconstruir esse senso comum, o qual está na base da percepção de que, no livro didático, há uma verdade absoluta, ignorando os saberes prévios dos estudantes. Essa visão parte de uma concepção de ensino- aprendizagem calcada na transmissão sem relação com a realidade e com o dia-a-dia dos alunos, o que não proporciona, portanto, a compreensão de como o conhecimento do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços, podem possibilitar o pensar historicamente, que é o objetivo central do ensino-aprendizagem de História.

Nesse sentido, é fundamental a diferenciação entre a vivência desses processos e a forma de produção de conhecimento sobre eles, ou seja, a compreensão do processo histórico e da produção de conhecimento sobre o mesmo. Da capacidade de discernir entre essas duas dimensões da História derivará o desenvolvimento de capacidades que auxiliem o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável.

Portanto, ensina-se História como se produz o conhecimento histórico. O desafio de uma boa coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos, mas ser um

instrumento para que o professor trabalhe com os alunos a metodologia da produção do conhecimento histórico, sempre adequado ao nível de escolaridade a que a coleção se destina.

Tal ensino deve ser de qualidade, ou seja, deve adequar-se às necessidades sócio-culturais da sociedade brasileira, considerar os interesses e as potencialidades cognitivas dos alunos, levar em conta os saberes gestados na prática docente e oferecer tecnologia educacional compatível, seja com a legislação educacional em vigor, seja com as tendências científicas abonadas pela academia.

Neste segmento de ensino fundamental, o livro didático deve contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de História, fonte, historiografia, memória, acontecimento, seqüência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação.

Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular História

Além dos critérios eliminatórios comuns, para o componente curricular História *será observado se a coleção*:

- utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
- compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções na sociedade;
- explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
- apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos finais do ensino fundamental;
- adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica, da disciplina escolar História para os anos finais do Ensino Fundamental;
- desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania. Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. Na área de História, esses preceitos éticos, contudo, só têm sentido se tratados historicamente, visto que, desistoricizados, podem se revestir, apenas, de ensinamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos do ensino nem com a produção do conhecimento histórico;
- contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar;
- apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
- apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História.
- apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.

Para que haja coerência com os princípios acima listados, as obras didáticas não devem conter *anacronismos* e *voluntarismos*.

O anacronismo consiste em atribuir razões ou sentimentos gerados no presente aos agentes históricos do passado, interpretando-se, assim, a História em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas. Trata-se, com efeito, de distorção grave, que compromete totalmente a compreensão do processo histórico.

O voluntarismo, por sua vez, consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria *a priori*, em função do que se quer demonstrar. Desta forma, a escrita da História é utilizada apenas para confirmar as explicações já existentes na mente da autoria, que parte de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos. Pode, ainda, originar-se da tentativa da aplicação de teorias explicativas, tomadas acriticamente.

Serão excluídas as coleções didáticas que apresentarem erros de informação tópica, nominal ou cronológica.

Manual do Professor

Na avaliação das coleções na área de História, *será observado se o Manual do Professor:*

- explicita a proposta curricular (história cronológica, temática, integrada, formas mistas, entre outras);
- contém orientações visando à articulação dos conteúdos dos volumes da coleção entre si e com outras áreas de conhecimento;
- contém orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para a escrita da História;
- orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas;
- orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida.

3.4 MATEMÁTICA

Princípios de avaliação para o componente curricular Matemática

A Matemática, hoje, é usada para fazer estimativas e previsões, ler, interpretar e organizar dados, tomar decisões com base em dados quantitativos, compreender e utilizar conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas em muitas áreas do conhecimento ou no dia-a-dia. A utilização da Matemática é cada vez maior, pois ela permite resolver problemas em inúmeras situações, das mais simples às mais complexas, como também possui um valor educativo, de sistematizar o pensamento. A disponibilidade de tecnologias que facilitam a realização de cálculos e operações não fez diminuir a necessidade da Matemática. Ao contrário, delegando a máquinas esses aspectos puramente mecânicos, e que durante muito tempo fizeram parte importante de seu ensino, essas tecnologias permitem que se enfatize o raciocínio matemático, que hoje é realmente importante na formação matemática.

Nesse contexto, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em matemática deve capacitar os alunos para:

- usar com autonomia o raciocínio matemático, para a compreensão do mundo que nos cerca;
- raciocinar, fazer abstrações com base em situações concretas, generalizar, organizar e representar;

- planejar ações e projetar soluções para problemas novos, que exigem iniciativa e criatividade;
- resolver problemas, criando estratégias próprias para sua resolução, ou utilizando estratégias convencionais, desenvolvendo a imaginação e a criatividade;
- compreender e transmitir idéias matemáticas, por escrito ou oralmente, desenvolvendo a capacidade de argumentação;
- estabelecer relações entre os campos da Matemática e entre estes e outros campos do saber;
- relacionar conceitos e estratégias de diferentes campos matemáticos, sendo capaz de identificar diferentes formas ou abordagens para resolver problemas;
- interpretar matematicamente situações do dia-a-dia, e também do mundo tecnológico e científico;
- avaliar se resultados obtidos na solução de situações-problema são ou não razoáveis;
- fazer estimativas mentais de resultados ou cálculos aproximados;
- utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Estes objetivos devem servir de orientação para todo o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, desde os primeiros passos da escolaridade. Ao propor esta lista de objetivos para o ensino de Matemática, delineia-se uma mudança de enfoque: saímos da simples preocupação com o que ensinar, para levar em conta também o processo de ensino e aprendizagem e o significado do que se ensina nas práticas sociais atuais.

A escolha de conteúdos adequados à sociedade atual, que possam prover instrumentos eficazes para a resolução de problemas, deve ser valorizada e efetivamente trabalhada no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Para uma aprendizagem significativa, devem ser dosados, nesse processo, judiciosamente, o uso de intuição, de fatos do dia-a-dia, o emprego de variados materiais didáticos, o início da apresentação da Matemática abstrata, visando, por um lado, a aprendizagem futura e, por outro lado, o desenvolvimento da capacidade de raciocinar, de fazer abstrações a partir de situações concretas, de generalizar, de organizar e de representar.

A abordagem dessas competências deve levar em conta o aluno dessa faixa de escolaridade, sem subestimá-lo ou superestimá-lo. O texto subestima o aluno quando desconsidera a riqueza e variedade de experiências e interesses que ele traz para a escola. O aluno é também subestimado com a apresentação de situações, problemas e atividades que não exercitam sua imaginação e criatividade. O aluno é superestimado quando o texto o supõe já capaz de um raciocínio lógico-dedutivo plenamente desenvolvido, e apresenta a Matemática de um ponto de vista meramente formal e sistematizado.

Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Matemática

Além dos critérios eliminatórios comuns, para o componente curricular Matemática será excluída a coleção que:

- apresentar erro ou indução a erro em conceitos, argumentação e procedimentos matemáticos, no livro do aluno, no Manual do Professor e, quando houver, no glossário;
- deixar de incluir um dos campos da Matemática escolar, a saber, números e operações, álgebra, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação;
- der atenção apenas ao trabalho mecânico com procedimentos, em detrimento da exploração dos conceitos matemáticos e de sua utilidade para resolver problemas;

- apresentar os conceitos com erro de encadeamento lógico, tais como: recorrer a conceitos ainda não definidos para introduzir outro conceito, utilizar-se de definições circulares, confundir tese com hipótese em demonstrações matemáticas.
- deixar de propiciar o desenvolvimento, pelo aluno, de competências cognitivas básicas, como: observação, compreensão, argumentação, organização, análise, síntese, comunicação de idéias matemáticas, memorização;
- supervalorizar o trabalho individual;
- apresentar publicidade de produtos ou empresas.

Manual do Professor

Manual do Professor deverá:

- apresentar orientações metodológicas para o trabalho do ensino-aprendizagem da Matemática.
- contribuir com reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de Matemática;
- apresentar orientações para a condução de atividades propostas.

3.5 LÍNGUA PORTUGUESA

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental apresenta características próprias, devidas tanto ao perfil escolar do alunado desse nível quanto às demandas sociais que a ele se apresentam, ao final do período.

Antes de mais nada, espera-se que o aluno ingressante no segundo segmento do ensino fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais. Essas práticas apresentam padrões lingüísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos lingüísticos correlatos mais relevantes. Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita, aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Em segundo lugar, a trajetória desse aluno em direção à autonomia relativa nos estudos e ao pleno exercício da cidadania pode ser considerada, por um lado, mais delineada; e, por outro, ainda não satisfatoriamente consolidada. O que deverá implicar, no processo de ensino-aprendizagem escolar desses anos, um maior peso relativo para esses eixos de formação.

Finalmente, a destinação do aluno, ao final desse período de escolarização obrigatória, é bastante diversificada. E, muitas vezes, implica a interrupção temporária ou mesmo definitiva de sua educação escolar, motivo pelo qual o ensino fundamental deve garantir a seus egressos um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa. Tais circunstâncias atribuem a esses anos do

ensino fundamental uma responsabilidade ainda maior, no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas.

Considerando-se tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos lingüísticos implicadas no quadro acima descrito quanto as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de língua portuguesa, nos quatro últimos anos do novo ensino fundamental, *deve organizar-se de forma a garantir ao aluno*:

1. *o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita*, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;

2. o *pleno acesso ao mundo da escrita* e, portanto,

- a *proficiência em leitura e escrita*, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;

- a *fruição estética* e a *apreciação crítica da produção literária* associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;

- o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na *compreensão da variação lingüística e no convívio democrático com a diversidade dialetal*, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística;

- o *domínio das normas urbanas de prestígio*[20], especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;

- a *práticas de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

Nesse sentido, *as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização* e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDPs) a eles destinados. Por outro lado, *as práticas de reflexão*, assim como *a construção correlata de conhecimentos lingüísticos* e a *descrição gramatical*, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.

[20] Em substituição à expressão "norma culta", *normas urbanas de prestígio* é um termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade lingüística como a dos falantes do português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa.

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa

Considerando-se os princípios acima enunciados, serão excluídas as coleções de Língua Portuguesa cujas análises manifestarem, em um ou mais de seus componentes, incompatibilidade com os critérios a seguir explicitados.

Relativos à natureza do material textual

O conjunto de textos que um LDP oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se *pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar* ao aluno, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário. Uma coletânea deve, portanto:

- estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos.
- ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita — inclusive no que diz respeito a autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais)
- lingüísticas do Português —, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, *pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem*.
- ser adequada — do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade lingüística — ao nível de escolarização em jogo;
- incluir, de forma significativa e equilibrada, em relação aos demais, *textos da tradição literária* de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira).
- incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.

Relativos ao trabalho com o texto

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura e compreensão, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos lingüísticos), é fundamental a *diversidade de estratégias*, assim como a articulação entre os vários aspectos envolvidos, de forma a garantir a progressão nos estudos. Além desses, em cada um dos componentes de Língua Portuguesa outros critérios afiguram-se fundamentais para garantir à coleção um desempenho ao menos satisfatório, em termos metodológicos.

Leitura

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como *objetivo final* a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da *proficiência em leitura*. Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

- encararem a *leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada*;
- respeitarem *as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros*, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem *estratégias* e *capacidades* de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Produção de textos escritos

As propostas de produção escrita devem visar à *formação do produtor de texto* e, portanto, ao desenvolvimento da *proficiência em escrita*. Nesse sentido, não podem deixar de:

- *considerar a escrita como uma prática socialmente situada*, propondo ao aluno, portanto, *condições plausíveis de produção* do texto;
- abordar *a escrita como processo*, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
- explorar a *produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes* para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
- desenvolver as *estratégias de produção* relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Relativos ao trabalho com a oralidade

A linguagem oral, que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente, no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência prévia que o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive no que diz respeito a situações escolares como as exposições orais e os seminários. Assim, caberá ao LDP, no que diz respeito a esse quesito:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade lingüísticas, situando nesse contexto sociolingüístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Relativos ao trabalho com os conhecimentos lingüísticos

O trabalho com os conhecimentos lingüísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

- abordar os diferentes tipos de conhecimentos lingüísticos em *situações de uso*, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais* da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolingüístico;
- estimular a reflexão e propiciar a *construção dos conceitos* abordados.

Relativos ao Manual do Professor

O Manual do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso do livro didático pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno.

Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, antes:

- *explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos* a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
- *descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros*, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;

- *apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino,* assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s) do aluno;
- *propor formas de articulação entre as propostas e atividades do livro didático e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais*, como o PNLD Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE;
- fornecer *subsídos para a atualização e formação do professor,* tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros.

3.6 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS E ESPANHOL)

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna

O ensino de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol - para os anos finais do ensino fundamental pauta-se, primordialmente, pelos objetivos que contribuam para a reflexão sobre a função social da língua estrangeira como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e produções (inter)culturais e o mundo do trabalho. Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de estereótipos, uma superação de preconceitos, um espaço de convivência com a diferença, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos.

Em conformidade com esses princípios gerais que balizam o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras na atualidade, esse ensino, nessa etapa da educação formal, deve ter por objetivo possibilitar ao aprendiz:

- vivenciar uma experiência de comunicação humana pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
- refletir sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural dos alunos, de modo a promover neles uma visão plural e heterogênea do mundo e a fazer entender o papel de cada um como cidadão em nível local e global;
- reconhecer que a aprendizagem de Língua Estrangeira possibilita o acesso a legados culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico sobre a língua estudada, conhecimento sobre diferentes modalidades pragmático-discursivas vigentes nos diversos âmbitos sociais e regionais, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem adequadamente nas situações de comunicação;
- desenvolver consciência lingüística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- utilizar a língua estrangeira como fonte de informação, de fruição e como veículo de comunicação, em diversas práticas sociais da linguagem.

Além disso, o ensino de Língua Estrangeira, na atualidade, busca não apenas instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas também valorizar o caráter educativo dessa disciplina, de modo a garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e a formação do cidadão, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento. É fundamental, portanto, focalizar as línguas não somente como formas de expressão e comunicação, mas como espaços de construção

de conhecimento, como portadoras de valores e sentimentos e como constituintes de significados e sentidos profundamente atrelados a processos históricos.

Tendo em vista que o conhecimento de línguas estrangeiras deve habilitar o aluno, entre outras coisas, a ter acesso a produções culturais e a interagir com falantes de regiões, países, culturas, etnias, idades e níveis sócio-econômicos diferentes, as coleções didáticas deverão contemplar as variedades lingüísticas sem, contudo, perderem a coerência com a variedade escolhida para apresentação e organização de suas atividades didáticas. As coleções didáticas de línguas, portanto, precisam trazer, sempre de forma contextualizada e adequada à temática abordada naquele momento, insumo (oral e escrito) que represente essa variedade de manifestações da língua. As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada, bem como as ligadas ao suporte ou meio em que são veiculadas as mensagens, não devem, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira , mas ser tratadas, de forma contextualizada, como elemento constitutivo da língua, levando em conta as conseqüências de seus usos públicos e privados.

Da mesma forma que com as variedades lingüísticas, o trabalho com a cultura nas coleções de Língua Estrangeira deve incentivar professores e alunos a perceber a diversidade sócio-cultural que há no mundo e nos próprios contextos de vida do aluno. Nesse sentido, esse trabalho deve ter um enfoque intercultural, uma vez que ao ver o outro também nos vemos e nos transformamos. Assim, espera-se que, nessas coleções, sejam abordadas, sempre que isso couber e for relevante para a questão abordada e sem a utilização de estereótipos e de preconceitos, temáticas e situações que representem diversos territórios, espaços e momentos relacionados aos povos que falam essa língua estrangeira, diferentes grupos sociais, étnico-raciais e etários, diferentes gêneros, orientações sexuais, condições físicas etc.

Tendo em vista, ainda, o caráter mais formador e educativo do ensino de línguas estrangeiras nessa etapa da educação formal, também a interdisciplinaridade deve ser prioritária. Para tanto, os temas abordados nas coleções didáticas precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla e educação dos alunos, para o desenvolvimento de seu senso de cidadania e a expansão de seu conhecimento articulado às outras disciplinas do currículo escolar. Esse tratamento interdisciplinar deverá refletir-se tanto nos textos, imagens e demais recursos escolhidos quanto na abordagem das questões.

Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

É preciso considerar que o livro didático de Língua Estrangeira, num território tão extenso quanto o do nosso país, é, muitas vezes, uma das únicas ou mesmo a única fonte de insumo acessível para professores e alunos. É imprescindível, portanto, que as coleções didáticas de Língua Estrangeira (LE) apresentem correção e atualização no trato com a linguagem, os conceitos e as informações básicas, de forma a não introduzir erros e inadequações. Portanto, as coleções de Língua Estrangeira devem:

- apresentar insumo lingüístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando sempre a adequação lingüística e discursiva;
- propiciar condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita;
- contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros;
- contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando os diferentes usos da linguagem enquanto prática social;

- propor atividades que tenham relevância social, política e cultural;
- apresentar atividades que levem à reflexão sobre a língua e suas variedades bem como sobre a diversidade cultural em nível local e global;
- apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens.

Por sua vez, a aprendizagem na sala de aula é compreendida como construída e reconstruída pelos alunos e professores, como resultado de (auto-)observação, (auto-) análise e (auto-)avaliação. Para tanto, as coleções de Língua Estrangeira devem:

- apresentar instruções claras para as atividades;
- maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno e propiciar-lhe condições para ampliar suas habilidades e competências de maneira autônoma, bem como sua capacidade de auto-avaliação;
- permitir ao aluno a construção e ampliação de um repertório de estratégias de aprendizagem, relacionadas ao desenvolvimento de diferentes habilidades e competências e ao alcance dos objetivos de aprendizagem definidos tanto pelo currículo escolar quanto pelo próprio aluno;
- ser sensíveis às diferentes situações de ensino e aprendizagem escolar em contextos educacionais urbanos e rurais;
- reconhecer as identidades coletivas e individuais dos participantes do processo de ensino e aprendizagem em relação a classe, raça, gênero e outras marcas identitárias.

As quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) devem ser desenvolvidas de maneira integrada e devem ser vinculadas ao ensino do léxico, da pronúncia e da prosódia e dos conhecimentos lingüísticos e discursivos.

Compreensão escrita

No componente curricular Língua Estrangeira é essencial que a coletânea de textos seja composta por textos autênticos e originais, advindos de suporte impresso ou digital, para que se possibilite ao aprendiz qualidade de experiência em leitura, incluindo textos multimodais. Logo, a diversidade de temas, de gêneros e de tipos textuais, bem como a de contextos culturais e de circulação deve estimular a leitura como processo de construção de sentido, ao considerá-la uma situação efetiva de interação leitor-autor, tendo em conta a constituição histórico-social e ideológica de ambos. Para tanto, é necessário que:

- o aluno tenha contato com textos de diferentes esferas – científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc. – nas quais possa estreitar seu contato com diversas práticas de linguagem, de estilo formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos;
- as atividades respeitem as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais, bem como o caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presentes;
- o processo de compreensão envolva atividades de pré-leitura e pós-leitura; as atividades pressuponham a abordagem de diversas estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, reconstrução de sentidos do texto pelo leitor, compreensão global e detalhada do texto, dentre outras;
- as atividades explorem a intertextualidade e estimulem alunos e professores a buscarem textos e informações fora dos limites do livro didático;
- as atividades de interpretação de texto sejam estimuladas, aceitando-se, dentro dos limites do que o próprio texto permite, a pluralidade de interpretações; o aluno seja formado como leitor reflexivo e crítico.

A imersão na cultura estrangeira a partir do texto literário é parte importante das atividades de leitura e deve sensibilizar o aluno para o uso estético da linguagem e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cultural mais ampla. As atividades com o texto literário devem, portanto:

- levar em conta as particularidades e as especificidades do texto literário, evitando usá-lo como simples pretexto para a focalização de questões gramaticais;
- estimular a leitura interpretativa e as experiências estéticas e prazerosas com a linguagem, não estrita e exclusivamente vinculadas a objetivos funcionais;
- situar e contextualizar o leitor em relação à obra da qual o texto faz parte e em relação ao momento histórico e à corrente literária a que ele pertence;
- estimular o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte, assim como outras produções literárias, da mesma ou de outras épocas, do mesmo ou de outros gêneros.

Produção escrita

É preciso ter em conta que o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira é um processo que deve passar por sucessivas etapas de reformulação e que supõe uma tomada de consciência a respeito das condições de produção: quem escreve, para quem, com que finalidade, de que forma, com que recursos, argumentativos ou de outra natureza, e em que suporte. Tudo isso exige planejamento e observância das características textuais e discursivas, que precisam, portanto, ser abordadas nas aulas de língua. Assim, as atividades apresentadas pelas coleções para o desenvolvimento da produção escrita devem:

- tratar a produção escrita como processo interativo e em constante reformulação;
- considerar o uso social da escrita e trabalhar, de forma contextualizada e, tanto quanto possível, com finalidades precisas, com diferentes gêneros e tipos textuais;
- apresentar e discutir as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, levando em conta as condições de produção e o potencial receptor do texto;
- explicitar as condições de produção: quem escreve e como se projeta enquanto enunciador, para quem escreve e como projeta o seu leitor, com que objetivo, em que suporte e em que momento;
- refletir sobre as regras e convenções que regem determinado sistema lingüístico no âmbito de recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos;
- contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção.

Compreensão oral

O trabalho com compreensão oral, que envolve a compreensão auditiva e a captação do sentido das mensagens, deve ter por objetivo preparar o aluno para vivenciar diversas situações de comunicação em língua estrangeira, levando-o a fazer uso de diferentes estratégias. Dessa forma, as coleções didáticas devem apresentar:

- CD de áudio com material autêntico que contemple diversidade de gêneros e tipos textuais orais, com funções variadas;
- CD de áudio que apresente amostra de diversas variedades lingüísticas, sociais e regionais;
- atividades que estimulem a compreensão oral intensiva (entender sons e palavras), extensiva (compreensão global do que é falado) e seletiva (identificação de informação específica);
- atividades que promovam a interpretação da mensagem oral, inclusive no que diz respeito à adequação da fala aos seus propósitos e às circunstâncias em que é

produzida, bem como possíveis objetivos e intenções de quem a profere e as prováveis reações, positivas ou negativas, por parte dos potenciais interlocutores.

Produção oral

Trabalhar a produção oral significa preparar o aluno para se comunicar em situações reais de uso da língua. O objetivo é produzir discursos coerentes e adequados a contextos específicos, que proporcionem a interação ouvinte-falante/texto-contexto e também permitam alcançar objetivos traçados. Assim, as atividades de produção oral propostas pelas coleções didáticas devem:

- cultivar e estimular o uso de estratégias diferentes de comunicação; o permitir o uso de diversas funções da linguagem;
- motivar o aluno a se comunicar oralmente, de forma compreensível e significativa e de acordo as possibilidades decorrentes de seu estágio de desenvolvimento na língua que está aprendendo, em situações de conversação, entrevistas, debates,
- apresentação de trabalhos, representações e dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais;
- discutir e orientar a escolha do registro de linguagem adequado a cada situação comunicativa, atentando para as suas implicações no que se refere à escolha do léxico, das formas de tratamento e das construções pertinentes a cada caso;
- refletir acerca dos diferentes códigos de polidez e das marcas e formas, inclusive de tratamento, que os caracterizam em culturas e ambientes sociais diversos;
- promover a negociação de sentidos;
- proporcionar a aquisição e o aperfeiçoamento progressivo de padrões de entonação e de prosódia adequados, de pronúncia compreensível e de postura e gestualidade compatíveis com as situações de fala e com as culturas estrangeiras.

O trabalho com os conhecimentos lingüísticos visa à reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem relevantes no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. Esse trabalho com os conhecimentos lingüísticos deve estar, portanto, articulado ao desenvolvimento da competência comunicativa e às habilidades de produção e compreensão oral e escrita. A gramática prescritiva não deve constituir o eixo dos cursos de línguas estrangeiras e tampouco o único critério a ser aplicado no trabalho com as formas lingüísticas. O estudo de questões relativas à gramática deve ressaltar que as escolhas feitas são fundamentais para a construção e produção de sentido e não são meramente decorrentes de exigências normativas. Neste aspecto particular, as competências a serem desenvolvidas nas atividades propostas nas coleções devem:

- saber distinguir as variedades lingüísticas de natureza diversa (social e regional);
- escolher o registro e as formas, inclusive de tratamento, adequados à situação na qual se processa a comunicação e aos objetivos a serem alcançados;
- compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em função de aspectos sociais e/ou históricos e culturais;
- compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, agir, pensar e sentir de quem os produz e das condições, inclusive sociais e históricas, em que o faz;
- utilizar, com propriedade e adequação, as estruturas lingüísticas aprendidas, em práticas orais e escritas;
- utilizar adequadamente os mecanismos de coerência e coesão, observando a sua importância na construção de textos, mais do que corretos, compreensíveis, sobretudo por parte de falantes nativos da língua aprendida;
- utilizar apropriadamente e com objetivos claros uma linguagem adequada às novas formas de comunicação, incluindo textos, hipertextos, imagens e sons;

- perceber as diferenças e as necessidades decorrentes da forma em que a comunicação oral se dá: em presença ou mediada por algum instrumento;
- observar a importância e a adequação dos recursos não verbais (gestos, expressões faciais etc.) no processo comunicativo e as conseqüências decorrentes do uso ou não uso de algum desses recursos, altamente associados a valores culturais;
- utilizar as estratégias verbais e não-verbais adequadas para entender e fazer-se entender.

É por meio do trabalho integrado das quatro habilidades que se pode propiciar ao aluno do ensino fundamental a ampliação do léxico. O estudo do vocabulário deve privilegiar campos semânticos, evitando a utilização de listas de palavras descontextualizadas. Por isso, as atividades propostas nas coleções devem:

- desenvolver no aluno estratégias de organização e expansão de seu conhecimento lexical;
- selecionar e usar vocabulário em contextos apropriados de uso, atentando para os efeitos que pode trazer para a comunicação a escolha de um termo mais ou menos adequado a uma determinada situação;
- considerar a composição da palavra, seu significado morfológico, semântico, sintático;
- estimular a compreensão e a aprendizagem de idiomatismos, expressões, locuções e de outras várias possibilidades de combinação, em alguns casos bastante cristalizadas, entre as palavras;
- trabalhar as palavras não como meros rótulos, mas considerando a sua dimensão pragmático-discursiva e, portanto, os valores a elas associados, o momento histórico, o âmbito social e cultural em que são utilizadas, as situações enunciativas em que aparecem e os efeitos de sentido decorrentes disso tudo.

Tendo em conta o caráter educativo do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no contexto focalizado aqui, valoriza-se particularmente o enfoque intercultural e a exposição à diversidade, à heterogeneidade constitutiva das línguas e culturas. Assim, espera-se que, nas coleções, sejam abordadas, sem o uso de estereótipos e de preconceitos, temáticas e situações que representem os legados sócio-culturais (folclore, canções, produções artísticas e artesanais diversas, culinária etc.) de:

- diversos territórios, espaços e momentos relacionados aos povos que falam essa língua estrangeira;
- diferentes grupos sociais, étnico-raciais e etários, diferentes gêneros, orientações sexuais, condições físicas etc.

As obras para o ensino de Língua Estrangeira podem ser consideradas um espaço privilegiado para conectar linguagem(s) e cultura(s). A aprendizagem de Língua Estrangeira, mediada pelo livro didático, pode possibilitar ao aluno oportunidades de reflexão sobre a diversidade e a experiência humana em diversas partes do mundo, o que lhe permite compreender melhor e valorizar sua própria realidade. Sendo assim, é importante que as coleções contribuam para a construção da cidadania garantindo oportunidades de:

- reconhecimento e respeito à diversidade local e global;
- identificação com outros indivíduos, sociedades, linguagens e culturas, promovendo a percepção da importância de sua própria realidade em relação a contextos locais e globais;
- interpretação das diferenças entre línguas e culturas, bem como das conseqüências sociais e políticas da hierarquização dessas diferenças, que causam desigualdades diversas;

- percepção, reconhecimento e compreensão da heterogeneidade de usuários da língua estrangeira estudada, em relação a nacionalidade, gênero, classe social, pertencimento étnico-racial, entre outros aspectos, através de fotos, ilustrações, pinturas e outros textos imagéticos que levem à superação de estereótipos e preconceitos;
- aceitação do multiculturalismo crítico como forma de superar uma visão monocultural e homogênea dos países onde a língua estrangeira é falada;
- promoção do desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

No que se refere à estrutura editorial e ao projeto gráfico, as coleções didáticas de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) devem ater-se aos princípios comuns descritos neste Edital. Além disso, as coleções didáticas devem:

- evitar o excesso de informações, cores e demais recursos gráficos que possam poluir as páginas e desviar a atenção do aluno das questões que efetivamente se quer explorar num determinado momento;
- utilizar ilustrações que reproduzam adequadamente a diversidade étnica, social e cultural das comunidades focalizadas, a pluralidade social e cultural dos países e
- regiões em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos nem estimulando comparações que depreciem as culturas estrangeiras focalizadas ou a nossa própria com relação a elas;
- escolher ilustrações que, além de adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e claras, precisas e de fácil compreensão em relação aos seus objetivos, não sejam depreciativas nem paródicas.

Manual do Professor

Na avaliação das coleções de Língua Estrangeira Moderna, será observado se o Manual do Professor:

- apresenta com clareza a sua fundamentação teórica, de modo a que fiquem explícitos os princípios subjacentes à proposta das coleções, tendo em vista: a) teoria de linguagem e língua; b) teoria de aprendizagem de línguas; c) papéis do aluno e do professor; d) tipos de atividades; e) papel da avaliação; f) como o livro se organiza e integra as habilidades trabalhadas; g) outras informações que se façam necessárias para melhor compreensão da fundamentação teórica e metodológica que orientou a produção da coleção;

- estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos da e sobre a língua bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino;
- apresenta insumo lingüístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência lingüística, comunicativa e cultural;
- propõe atividades extras variadas, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de Língua Estrangeira (léxico, cultura, produção literária etc.), além das indicadas no livro do aluno;
- menciona materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que possam ser complementares aos materiais explorados na coleção didática;
- apresenta referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino;

- apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor;
- oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade lingüística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido.

ANEXO B – LEI QUE DISPÕE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

(DOU Nº 151, 8/8/2005, SEÇÃO 1, p.1).

ANEXO C – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO QUE DISPÕE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Primeira Parte

ISSN 1677-7042

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional
Em circulação desde 1º de outubro de 1862

SEÇÃO 1

Ano CLIV Nº 35
Brasília - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017

Aviso

Esta edição é composta de um total de 440 páginas, dividida em 2 partes.

Sumário

PÁGINA

Atos do Poder Legislativo 1
Presidência da República 3
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento 187
Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações .. 200
Ministério da Cultura 203
Ministério da Defesa 206
Ministério da Educação 208
Ministério da Fazenda 223
Ministério da Integração Nacional 231
Ministério da Justiça e Segurança Pública 231
Ministério da Saúde 235
Ministério de Minas e Energia 247
Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário 256
Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços 257
Ministério do Esporte 257
Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão 258
Ministério do Trabalho 260
Ministério dos Direitos Humanos 260
Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil 261
Ministério Público da União 264
Tribunal de Contas da União 265
Poder Legislativo 325
Poder Judiciário 325
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais . 437

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24. .....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 26. .....

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o **caput**.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o **caput** do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades **on-line**, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

TABELA DE PREÇOS DE JORNAIS AVULSOS

Páginas	Distrito Federal	Demais Estados
de 02 a 28	R$ 0,30	R$ 1,80
de 32 a 76	R$ 0,50	R$ 2,00
de 80 a 156	R$ 1,10	R$ 2,60
de 160 a 250	R$ 1,50	R$ 3,00
de 254 a 500	R$ 3,00	R$ 4,50

- Acima de 500 páginas = preço de tabela mais excedente de páginas multiplicado por R$ 0,0107

AVISO

CIRCULOU EM 16/2/2017 A EDIÇÃO EXTRA Nº 34-A
Também disponível no endereço: www.in.gov.br - Pesquisa nos Jornais

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico http://www.in.gov.br/autenticidade.html, pelo código 00012017021700001

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

2 ISSN 1677-7042 Diário Oficial da União - Seção 1 Nº 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017

§ 1º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do **caput**.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o **caput**.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do **caput**, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do **caput**, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
IMPRENSA NACIONAL

MICHEL MIGUEL ELIAS TEMER LULIA
Presidente da República

ELISEU LEMOS PADILHA
Ministro de Estado Chefe da Casa Civil

PEDRO ANTONIO BERTONE ATAÍDE
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

SEÇÃO 1
Publicação de atos normativos

SEÇÃO 2
Publicação de atos relativos a pessoal da Administração Pública Federal

SEÇÃO 3
Publicação de contratos, editais, avisos e ineditoriais

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO
Coordenador-Geral de Publicação e Divulgação

HELDER KLEIST OLIVEIRA
Coordenador de Editoração e Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

EIMAR BAZILIO VAZ FILHO
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

http://www.in.gov.br ouvidoria@in.gov.br
SIG, Quadra 6, Lote 800, CEP 70610-460, Brasília - DF
CNPJ: 04196645/0001-00
Fone: (61) 3441-9450

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no **caput**." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 44. .....
.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61. .....
.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do **caput** do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

....." (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Art. 9º O **caput** do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 10. .....
.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do **caput** do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
....." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16. .....
.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no **caput**, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no **caput** destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o **caput** prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o **caput** será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do **caput** poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o **caput**, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o **caput**, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico http://www.in.gov.br/autenticidade.html, pelo código 00012017021700002

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Nº 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017 Diário Oficial da União - Seção 1 ISSN 1677-7042 3

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o **caput** analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129ª da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Presidência da República

DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MENSAGEM

Nº 43, de 16 de fevereiro de 2017. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei complementar que "Altera a Lei Complementar nº 110, de 29 de junho de 2001, para eliminar gradualmente a multa adicional da contribuição social devida pelos empregadores em caso de despedida de empregado sem justa causa".

Nº 44, de 16 de fevereiro de 2017. Restituição ao Congresso Nacional de autógrafos do projeto de lei de conversão que, sancionado, se transforma na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

CASA CIVIL
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

PORTARIA Nº 105, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA, no uso das atribuições que lhe são incumbidas pelo inciso VII, do artigo 21, do Decreto nº 8.955, de 11 de janeiro de 2017, que aprova a Estrutura Regimental combinado com os incisos IX, X, XV e XVI, do artigo 121, do Regimento Interno do Incra aprovado pela Portaria nº 49, de 31 de janeiro de 2017, e

Considerando a solicitação das Superintendências Regionais do Incra nos Estados do Rio Grande do Norte e Minas Gerais sobre validade da Portaria/INCRA/P/Nº. 166/2008, de 12 de maio de 2008 que delega competência aos Superintendentes Regionais do Incra para assinaram títulos de Propriedade, de Doação, de Cessão e de Concessão de uso relativo a terras públicas rurais ou urbanas, remanescentes de projetos de assentamento;

Considerando a manifestação da PFE-Incra-Sede, pela juridicidade da portaria 166/2008, constante na NOTA N. 00010/2017/CGA/PFE-INCRA-SEDE/PGF/AGU, aprovada pelo DESPACHO n. 00010/2017/CGA/PFE-INCRA-SEDE/PGF/AGU;

Considerando o art. 121, inciso XV e XVI, do Regimento Interno do Incra (RI), que incumbe ao Presidente aprovar a doação de remanescentes dos projetos de assentamento de reforma agrária e a doação aos municípios de terras públicas federais destinadas à zona urbana e sua expansão, visando a implantação de cidades, vilas e povoados, na forma da Lei nº. 6.431, de 11 de julho de 1977;

Considerando que incumbe ao Presidente delegar competência aos Diretores, Chefe de Gabinete, Procurador-Chefe, Ouvidor Agrário Nacional e Superintendentes Regionais, nos limites de sua alçada, para a prática de atos pertinentes às respectivas áreas de atuação nos termos do inciso X, do artigo 121, do Regimento Interno do Incra;

Considerando as alíneas II(g) e II(h) do Anexo I da Instrução Normativa Incra nº 62/2010, que trata das diretrizes para descentralização das decisões, estabelecem como sendo de competência do CDR aprovar a destinação de lotes remanescente dos projetos da reforma agrária, nos termos da lei 5.954/73 e a doação de infraestrutura existente em assentamentos rurais, dentre outras;

Considerando que a Norma de Execução Incra nº 33/2003, prevê a instrução de processo administrativo tendo como objeto Doação, Cessão ou Concessão de uso, é de competência das Superintendências Regionais, cabendo ao Comitê de Decisão Regional - CDR a sua aprovação;

Considerando o volume significativo de bens imóveis remanescentes de projetos de assentamento de reforma agrária a serem destinadas pelo Incra em todo o território Nacional;

Considerando a necessidade de autorização prévia desta Presidência para que os Superintendentes Regionais do Incra possam assinar, em nome da Autarquia, Título de Propriedade, de Cessão e de Concessão de Uso, Declaração de Aptidão e instrumentos similares relativos às terras públicas rurais ou urbanas, conforme previsto no inciso III, do artigo 130, do Regimento Interno do Incra;

Considerando a manifestação da Divisão de Consolidação de Assentamentos - DDA-2 , da Coordenação de Desenvolvimento de Assentamentos - DDA, da Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento - DD no Processo/INCRA/nº. 54000.001101/2016-01, resolve:

Art. 1º Delegar competência aos Superintendentes Regionais do Incra para, no âmbito de suas respectivas jurisdições, assinarem Título de Propriedade, de Cessão e de Concessão de Uso, Declaração de Aptidão e instrumentos similares relativos às terras públicas rurais ou urbanas, remanescentes de projetos de assentamento.

Art. 2º Delegar competência aos Superintendentes Regionais do Incra para, no âmbito de suas respectivas jurisdições, assinarem Títulos de Doação dos imóveis remanescentes de Projetos de Reforma Agrária, que tiverem perdido a vocação agrícola e se destinem à utilização urbana ou utilidade pública.

Art. 3º Determinar que no exercício da competência ora conferida, sejam rigorosamente observadas as diretrizes contidas na Norma de Execução Incra nº 33/2003.

Art. 4º Determinar que a competência ora delegada não se aplica à destinação de bens imóveis localizados em faixa de fronteira e na Amazônia Legal, cujos respectivos processos continuam com a tramitação definida na NE/Incra/nº 33/2003.

Art. 5º Revoga-se a Portaria/INCRA/P/Nº 166/2008.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LEONARDO GÓES SILVA

PORTARIA Nº 106, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 21 da Estrutura Regimental deste Instituto, aprovada pelo Decreto nº 8.955, de 11 de janeiro de 2017, combinado com o art. 121, inciso VII do Regimento Interno aprovado pela Portaria/INCRA/P/nº 49 de 31 de janeiro de 2017, publicada no DOU nº 23 do dia seguinte, e;

Considerando o disposto no artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como o contido nos Artigos 215 e 216, todos da Constituição Federal de 1988 e, ainda, o Decreto nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003, a Convenção Internacional nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT; e as Instruções Normativas/INCRA nº. 20/2005, 49/2008 e 57/2009;

Considerando os termos do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID, relativo à regularização das terras da Comunidade Remanescente de Quilombo PALMAS, elaborado pelas Comissões instituídas pelas Ordens de Serviços INCRA/SR-(11) G/N°16, de 24 de março de 2010 e INCRA/SR-(11) G/N°64, de 05 de outubro de 2010;

Considerando os termos da Ata nº 04, de 20 de maio de 2011, da 4ª Reunião do Comitê de Decisão Regional - CDR, da Superintendência Regional do INCRA SR-11 no Estado do Rio Grande do Sul que aprovou o citado Relatório Técnico;

Considerando, por fim, tudo o quanto mais consta dos autos dos Processos Administrativos INCRA/SR-11/RS nº. 54220.000397/2005-97; resolve:

Art. 1º Reconhecer e declarar como terras da Comunidade Remanescente de Quilombo Palmas, o território totalizando 837,984 ha (oitocentos e trinta e sete hectares, noventa e oito centiares e quatro ares), composto pelas áreas abaixo descritas, todas situadas no Município de Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul:

Área 1 - Rincão da Pedreira e Rincão dos Alves - 751,57 ha (setecentos e cinquenta e um hectares, cinquenta e sete centiares. Os limites e confrontações: ao norte com Favorino Soares e Eres Gonçalves Dias; ao leste com Corredor da Pedreira, Sucessão Lauri Monteiro Pires, Marcos Danilo Edon Franco, Almir Sarmento e Edgar Sholant; ao sul com Edgar Sholant e Ivone Rodrigues; ao oeste com o arroio das Palmas.

Área 2 - Campo do Sr. Ourique - 41,929 ha (quarenta um hectares, noventa e dois ares e 9 centiares) - Os limites e confrontações: ao norte com Antonio Flores da Cunha; a leste com Joel Barreto e José Monteiro; ao sul com José Monteiro; a oeste também com Joel Barreto.

Área 3 - Rincão do Inferno - 44,485 ha (quarenta quatro hectares, quarenta e oito ares e cinco centiares). Os limites e confrontações: ao norte com o arroio Camaquã Chico; a leste com Cleudir Bastos Pires; ao sul com Cleudir Bastos Pires e sanga da Bica; ao oeste com a sanga da Bica.

Parágrafo 1º A planta e memorial descritivo encontram-se disponíveis no Processo Administrativo nº 54220.000397/2005-97.

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

LEONARDO GÓES SILVA

CÂMARA DE COMÉRCIO EXTERIOR
COMITÊ EXECUTIVO DE GESTÃO

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Aplica direito antidumping definitivo, por um prazo de até 5 (cinco) anos, às importações brasileiras de pneus agrícolas originárias da República Popular da China.

O COMITÊ EXECUTIVO DE GESTÃO - GECEX - DA CÂMARA DE COMÉRCIO EXTERIOR - CAMEX, no uso da atribuição que lhe conferem os §§ 4º, II, e 8º do art. 5º do Decreto nº 4.732, de 10 de junho de 2003, e com fundamento no inciso XV do art. 2º do mesmo diploma,

Considerando o que consta dos autos do Processo MDIC/SECEX 52272.001721/2015-25, resolve, **ad referendum** do Conselho:

Art. 1º Encerrar a investigação com aplicação de direito antidumping definitivo, por um prazo de até 5 (cinco) anos, às importações brasileiras de pneus agrícolas, comumente classificados nos itens 4011.61.00, 4011.69.90, 4011.92.10, 4011.92.90, 4011.99.10, 4011.62.00, 4011.63.90, 4011.93.00 da Nomenclatura Comum do Mercosul - NCM, originárias da República Popular da China, a ser recolhido sob a forma de alíquotas específicas fixadas em dólares estadunidenses por tonelada, nos montantes abaixo especificados:

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico http://www.in.gov.br/autenticidade.html, pelo código 00012017021700003

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ANEXO D – LEI QUE DISPÕE SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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 E – RESOLUÇÃO CNE/CP 001/2004 QUE INSTITUI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

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

2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e

coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

1° Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

2° As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

3° O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

4° Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4° Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6° Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

1° Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

ANEXO F – PARECER CNE/CP 003/2004 QUE INSTITUI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

PARECER HOMOLOGADO(*)
(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.
Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		**UF:** DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana		
CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez		
PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96		
PARECER N.º: **CNE/CP** 003/2004	**COLEGIADO:** **CP**	**APROVADO EM:** 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1° do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.[21]

[21] Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências" Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são

---

de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação

indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando

seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos[22], bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o "preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

[22] Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon[23], os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu,

---

[23] FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui, apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de

ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

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, idéias 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.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- 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, européias, asiáticas.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,[24] particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais[25], em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

---

[24] § 2°, Art. 26A, Lei 9394/1996: 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.

[25] Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministário da Educação, 2001.

- O ensino de Hi*stória Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiãos da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz

e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmentedos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação,

- Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4°) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4°).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em conseqüência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanas que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

    a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
    b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

ANEXO G – COLEÇÃO *FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA*