

Formação para uma educação antirracista

O livro didático na sociedade capitalista, sua relação com o racismo e a lei 10.639/2003

The textbook in capitalist society, its relation to racism and the law
10.639/2003

Luceleia Francisco da Silva
Maria Amélia Dalvi

Resumo: O livro didático atende a necessidades pedagógicas, mas é uma mercadoria na sociedade capitalista. Sua forma e conteúdo podem configurar relações sociais, econômicas e educacionais. Este artigo analisa *Português: Linguagens – 9º ano* (Cereja e Vianna, 2022), adotado no PNLD de 2022, à luz da Lei 10.639/2003 e de suas contradições, a partir de Miranda (2021) e Munakata (2016), enfatizando o livro como artefato cultural, social, econômico e educacional. Sob a ótica marxista, examina algumas representações visuais. Nas conclusões, oferece uma compreensão sobre discursos afeitos à afrodescendência em correlação com o fenômeno do racismo, considerado intrínseco ao modo de produção vigente.

Palavras-chave: Livro Didático; Sociedade Capitalista; Racismo; Lei n.º 10.639/2003.

Abstract: The textbook meets pedagogical needs, but it is a commodity in capitalist society. Its form and content can shape social, economic and educational relations. This article analyzes Portuguese: Languages – 9th year (Cereja and Vianna, 2022), adopted in the PNLD of 2022, in light of Law 10,639/2003 and its contradictions, based on Miranda (2021) and Munakata (2016), emphasizing the book as cultural, social, economic and educational artists. From a Marxist perspective, examine some visual representations. In the conclusions, it offers an understanding of discourses affected by Afro-descendance in transparency with the characteristics of racism, considered intrinsic to the current mode of production.

Keywords: Textbook; Capitalist society; Racism; Law n.º 10.639/2003.

Introdução

A “riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’” (Marx, 1996, p. 165). Esta afirmação inicial, proferida por Karl Marx, repercute como uma sentença incontestada, revelando a essência da sociedade atual. Sob a fachada do consumo e da aparente abundância, oculta-se uma realidade complexa e, muitas vezes, opressiva: a disseminação generalizada da mercantilização em todas as dimensões da vida humana. Munakata (2016) alerta para a inescapabilidade dessa lógica no modo de produção vigente, incluindo a dimensão cultural, na qual se imiscui o livro didático:

Pode-se recusar a tomar um certo refrigerante imperialista, mas não há grandes remorsos em consumir um congênera nacional; nutre-se de ilimitado desejo por um modelo especial de automóvel e, ao mesmo tempo, esbraveja-se contra os produtos da indústria cultural. O livro didático, que é assunto de que aqui se ocupa, faz parte exatamente dessa indústria cultural, tão amaldiçoada (Munakata, 2016, p. 53).

Neste cenário, o livro didático se apresenta não apenas como um recurso educacional, mas também como uma manifestação concreta de relações multidimensionais que constituem nossa sociedade. O presente artigo tem como objetivo aprofundar a compreensão da intrincada relação entre o livro didático, a sociedade capitalista e o racismo no contexto brasileiro, à luz da Lei n.º 10.639/2003, em suas contradições, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. A análise do livro didático será orientada por sua dualidade de valor de uso e valor de troca (Munakata, 2016), buscando entender como os interesses comerciais influenciam sua produção, conteúdo e distribuição. Essa análise será conduzida à luz dos princípios da Análise de Discurso (AD), que examina a construção social do discurso e seu papel na (re)produção de relações de poder, com especial atenção à questão racial no contexto educacional.

Conforme afirma Orlandi (2007), a Análise de Discurso não se restringe à língua ou à gramática, mas se dedica ao estudo do discurso, entendido como “um curso, um percurso, um movimento” (Orlandi, 2007, p. 15). Sob essa ótica, o discurso dos livros didáticos, longe de ser uma simples representação do conhecimento, é entendido como uma produção social que expressa e reforça as relações de poder vigentes. Em consonância com Luciana Leão Brasil (2011), “[...] para a análise de discurso, o sujeito é o resultado da relação existente entre história e ideologia [...]” (Brasil, 2011, p. 174).

De acordo com Pêcheux (1988), o discurso não reproduz a realidade de forma passiva, mas a constitui; naturalizar ideologias que sustentam a existência de classes sociais com interesses antagônicos faz parecer inescapável e insuperável a existência de desigualdades sociais, econômicas, raciais e de sexo/gênero. Assim, o livro didático deve ser visto não apenas como um recurso pedagógico, mas como um produto cultural e ideológico. Ele ao mesmo tempo expressa e refrata a sociedade que lhe dá existência e que pode contribuir para a reprodução ou para o questionamento/superação das estruturas sociais, econômicas, raciais e de sexo/gênero. Neste trabalho, iremos nos ater à análise da questão racial em uma coleção didática avaliada, aprovada, adquirida e distribuída pelo Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, embora possa e deva ser celebrada como uma conquista dos movimentos negros brasileiros, foi instituída sem a garantia de uma contraparte material necessária à implantação daquilo que exige (por exemplo, a formação inicial e continuada de professores em atividade nas redes de educação básica; a liberação de vagas e concursos para a contratação de professores para o ensino superior especializados em história e cultura afro-brasileira, que forma professores da educação básica; a produção e a reestruturação de materiais didáticos; a definição de instituições, instrumentos e práticas para acompanhar o cumprimento da lei; o estabelecimento de penalidades em caso de descumprimento etc.). Como é impossível em um

texto de extensão limitada explorar as complexidades e contradições envolvidas, nos restringiremos à reflexão sobre como o livro didático avaliado, aprovado, adquirido e distribuído pelo poder público (que é também, em última instância, o mesmo responsável pela aprovação da referida Lei) via PNLD, no ano de 2022, produz e transmite representações dos afrodescendentes e da cultura negra.

Este estudo assume grande relevância no contexto atual do Brasil, onde as questões de desigualdade estão profundamente enraizadas. Como o último país das Américas a abolir oficialmente a escravidão, “(...) o racismo configura-se como pilar estrutural na construção da sociedade brasileira” (Miranda e Paiva, 2019, p. 21). Ao tratar o livro didático como um produto cultural, social, econômico e educacional, é possível compreender como a lógica do mercado e as estruturas de poder participam de sua produção, distribuição e uso nas salas de aula. Ao mesmo tempo, a análise da relação entre o livro didático, o capitalismo e o racismo permite uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação na reprodução ou na transformação das desigualdades sociais. Como afirmam Miranda e Paiva (2019):

É na intersecção da luta de classes com as questões raciais que repousa a histórica violência estrutural e institucional contra a população negra no Brasil. O tratamento dispensado aos pobres e o racismo à brasileira podem ser considerados combustíveis altamente inflamáveis para a histórica criminalização dos negros, sua cultura e territórios (Miranda e Paiva, 2019, p. 21).

O livro didático, enquanto objeto de uma política pública assumida pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ocupa uma posição central como fonte histórica. Ele representa não apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas também uma expressão objetiva das políticas educacionais de um país. Dessa forma, ao analisarmos o conteúdo dos livros didáticos, estamos não apenas avaliando o que é ensinado aos estudantes, mas também as escolhas políticas e ideológicas que orientam sua produção, avaliação, aprovação, aquisição e distribuição – funcionando como um endosso estatal à obra e seus discursos constitutivos.

Sob a ótica marxista, a Lei n.º 10.639/2003, embora represente um avanço ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, não se configura como um mecanismo suficiente para provocar uma transformação substancial na educação e nas relações sociais no Brasil, até porque o sistema legal, judicial e penal são expressões materiais do Estado capitalista, cuja principal função é a manutenção da ordem societária em vigor. A mudança estrutural necessária demanda um combate mais amplo às desigualdades sociais e o desvelamento da lógica capitalista que atravessa o sistema educacional, além de um enfrentamento das causas e condições que sustentam essas desigualdades.

O livro didático como valor de uso e valor de troca

Na perspectiva marxista, o livro didático não se configura apenas como um recurso pedagógico, mas também como uma mercadoria com valor de uso e valor de troca (Munakata, 2016). Como produto educacional, seu valor de uso é evidente: ele seleciona, organiza e transmite conhecimentos essenciais

para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, seu valor de troca emerge no contexto capitalista, onde o livro didático se torna um objeto mercantilizado, sujeito às leis de oferta e demanda.

Munakata (2016) analisa a transformação do livro em mercadoria desde a invenção da prensa de Gutenberg. Ao contrastar os livros impressos com os manuscritos medievais copiados à mão, ele demonstra como os livros, antes exclusivos e restritos a uma elite religiosa e acadêmica, passaram a ser acessíveis e comercializáveis. Esse fenômeno alterou não apenas a distribuição do conhecimento, mas também conferiu aos livros uma nova função social: tornaram-se produtos de consumo em massa, disponíveis a quem pudesse pagar por eles. Nesse contexto, a Análise de Discurso (AD) constitui-se como um instrumento essencial para compreender como a ideologia do mercado e a lógica capitalista incidem sobre o conteúdo dos livros didáticos.

Sob essa ótica, o livro didático deixa de ser meramente um meio de seleção, organização e transmissão de conhecimento e passa a veicular um saber que reforça as relações de poder e exploração. Conforme Pêcheux (1988), o discurso não se limita a ser uma simples reprodução da realidade; ele configura-se como uma prática que expressa e participa da constituição das relações de poder. No contexto dos livros didáticos, isso implica que as noções e representações de raça, classe e gênero são estruturadas conforme interesses econômicos, sociais e políticos, exercendo uma influência direta na formação dos alunos.

Munakata (2016) sublinha que a transição do livro de um artefato exclusivo para um bem comercial possui profundas implicações sociais. Essa transformação altera não só a relação com o conhecimento, mas também as relações entre diferentes estratos sociais. Ao se tornar uma mercadoria, o livro deixa de ser um símbolo de prestígio, reservado a uma elite instruída, e passa a ser acessível a qualquer pessoa que possa pagar. Essa mudança amplia o acesso à informação, mas também reforça as desigualdades econômicas, pois a distribuição do conhecimento e os critérios de produção dos livros são determinados pela lógica do mercado e pelo lucro envolvido. A dualidade entre democratização do acesso ao conhecimento e sua mercantilização é um aspecto central na evolução da cultura impressa desde a era de Gutenberg. Nesse sentido, Munakata (2016) destaca que:

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (Munakata, 2016, p. 59).

Portanto, desde a formação dos sistemas educacionais nacionais, o mercado de livros didáticos tem sido influenciado pela intervenção do Estado. Nesse contexto, Puelles Benítez (1997) aponta que o livro didático possui um potencial significativo, pois:

[...] ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída (Puelles Benítez, 1997, p. 47).

Os dados – vide figura 1 – reforçam a percepção de Monteiro Lobato, que, em uma carta datada de 1º de dezembro de 1923, afirmou: “refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático” (*apud* Munakata, 2016, p. 59). Esta citação ilustra como Lobato reconhecia o potencial lucrativo dos materiais educacionais, destacando sua preferência por esse nicho específico do mercado editorial. Além disso, a expressiva demanda por materiais didáticos, evidenciada no gráfico, corrobora a visão de Lobato sobre o lucro associado a essa área do mercado. Ademais, Caimi (2018) contribuiu para a compreensão da pesquisa com livros didáticos ao observar:

Longe de solucionar todas as limitações que permeiam a produção didática ou de dar respostas a todas as encorpadas críticas que lhe são direcionadas, pode-se afirmar que, do ponto de vista da avaliação, (...) o PNLD teve o mérito, ao longo dos últimos 20 anos, de submeter a produção editorial a processos avaliativos sistemáticos e solidamente organizados, eliminando e/ou amenizando um conjunto de restrições historicamente presentes nesse suporte cultural nomeado livro didático. Em seu percurso, o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais mantendo a concepção básica de que o Estado deve dedicar atenção aos processos de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos – e, ao fazê-lo, estabelece critérios que incidem também sobre os processos de produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados (Caimi, 2018, p. 23).

O controle estatal sobre os livros didáticos ratifica a importância atribuída a esses materiais, não apenas como recursos educacionais, mas também como instrumentos de orientação ideológica. No cenário atual, as vendas de livros didáticos para o governo totalizaram 126 milhões de exemplares, gerando uma receita de 1,4 bilhão de reais, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 1 – Vendas e faturamento em programas governamentais



Fonte: *print* (adaptado) da tela da Câmara Brasileira do Livro. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2023/07/1684255978775apresentaC3A7C3A3o_imprensa_completa_revisada-2.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

Com base nesse panorama, é importante contextualizar a origem e a criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), instituído em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei n.º 93/1937. No ano seguinte, em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por “quinze membros nomeados diretamente pelo Presidente da República, escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (art. 11, *apud* Cassiano, 2013, p. 51). Essa comissão, portanto, representou a primeira política pública de regulamentação do livro didático no Brasil. Como assinala Cassiano (2013):

Hallewell considera que essa comissão surgiu porque o governo Vargas estava mais preocupado em controlar o conteúdo dos livros escolares. Apesar disso, o objetivo declarado dessa comissão foi apontado como um meio de evitar impropriedades e inexatidões factuais nos livros didáticos (Cassiano, 2013, p. 51-52).

Nesse contexto, por meio do PNLD, desde então, os estudantes das escolas públicas têm acesso aos livros didáticos, cuja aquisição envolve grandes cifras, sendo esses materiais, em teoria, escolhidos pelos professores. No entanto, Munakata (2016) observa que:

A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula (Munakata, 2016, p. 61-62).

Ainda, Kanashiro (2008) destaca que a definição do livro didático exige considerar diversos aspectos, incluindo a função do material dentro do ambiente escolar e as influências de múltiplos atores em sua produção, distribuição e consumo. Ela aponta a tensão entre os objetivos educacionais e os interesses lucrativos envolvidos, além da disputa entre os ideais de conhecimento e formação humana e as considerações políticas e econômicas que atravessam a educação. Essa reflexão, portanto, se torna mais relevante no contexto brasileiro, onde a produção de livros didáticos é amplamente conduzida pelo setor privado sob a orientação de políticas governamentais.

Munakata (2016) também questiona o destino e a utilização dos livros didáticos após o processo de produção e distribuição. Durante muito tempo, predominou a visão de que esses materiais eram simplificadores do conhecimento e veículos de ideologias dominantes. Contudo, é importante questionar essa visão linear e reconhecer o papel contraditório dos livros didáticos. Embora possam simplificar o conteúdo para um público diversificado e sejam submetidos às pressões políticas e de mercado, também podem ser ferramentas valiosas para introduzir conceitos complexos de forma acessível, funcionar como suporte de conteúdo e dar acesso a materiais de leitura de qualidade, como apontado por Dalvi (2011).

Em vez de serem descartados como “muletas” (Munakata, 2016) para os professores, é necessário explorar maneiras de potencializar os livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Munakata (2016, p. 64):

A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. A mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas [...] (Munakata, 2016, p. 64).

Assim, embora a produção do livro didático esteja ligada à acumulação do capital, ela não pode ser dissociada do trabalho humano. Por trás de cada página, de cada palavra impressa, estão os esforços dos trabalhadores envolvidos na sua produção – esforços que, de um lado, podem ser parte de um processo de exploração, mas que podem também apontar para o desejo humano de objetivação de suas máximas capacidades. O livro didático, enquanto mercadoria, é mais do que um produto; ele é a materialização de abstrusas relações sociais entre os seres humanos, mediadas pelas coisas que produzem, o que nos leva a refletir sobre o papel dos trabalhadores no processo de produção do conhecimento e sobre as relações de poder intimamente ligadas à indústria editorial.

Racismo e sociedade capitalista

Após a leitura deste artigo e um breve intervalo para um café, é muito provável que, neste ínterim, um jovem negro tenha sido assassinado no Brasil^I. A violência contra os jovens negros atinge níveis alarmantes, com dados indicando que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado^{II}. De acordo com o relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado brasileiro sobre o assassinato de jovens entre 15 e 29 anos, realizado em 2015, e dados mais recentes do *Atlas da Violência*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que publicou um relatório em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), é possível perceber a dimensão da tragédia social que afeta a população negra no país. Esses dados não apenas evidenciam a violência direta contra os corpos negros, mas também nos ajudam a compreender como o racismo se lastreia em diversas esferas da vida social. Ele afeta negativamente as oportunidades de trabalho, educação e moradia, bem como as dinâmicas familiares, as políticas públicas e as representações culturais.

Para embasar essa discussão, recorreremos às contribuições teóricas de autores como Miranda (2021), Miranda e Paiva (2019) e Munakata (2016), cujas análises sobre o racismo e suas relações com a sociedade capitalista são fundamentais para compreender o fenômeno. A partir das suas reflexões, podemos não apenas pensar sobre as representações dominantes acerca de raça e classe, mas também explorar o papel do livro didático na reprodução dessas desigualdades e discutir possíveis formas de

I Parafrazeando a jornalista Fernanda da Escóssia, em sua reportagem, no ano de 2016: *A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI*. Disponível em: [A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI - BBC News Brasil](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55888888). Acesso em: 23 abr. 2024.

II Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 15 abr. 2024.

resistência e mudança diante do racismo e do capitalismo.

O racismo tem sido historicamente estudado sob diversas perspectivas, e uma abordagem à luz da teoria marxista revela sua relação intrínseca com o sistema capitalista. Segundo Miranda (2021):

[...] O capitalismo, desde o momento em que emergiu como modo de produção e em todas as formações que adquiriu ao longo da história, se constitui como um sistema alicerçado na produção da morte ainda que esse caráter tenha se tornado mais palpável em formações sociais como a brasileira, tendo em vista o grau de crueldade das tecnologias de extermínio implementadas nos países situados na periferia do capitalismo (Miranda, 2021, p. 10).

Para compreendermos a natureza do capitalismo, é essencial considerar que ele se fundamenta na produção da morte, como evidenciado pelos processos históricos de colonização e escravização. O genocídio indígena e a escravização dos povos africanos estabeleceram como bases para uma acumulação que viabilizou as revoluções industriais. Essa característica se manifesta de forma mais evidente em sociedades periféricas, como a brasileira, que foram vitimadas pelo processo colonial e, contemporaneamente, neocolonial (já que permanecemos na condição de grandes produtores de *commodities* no plexo da produção internacionalizada). Nesse cenário, torna-se evidente que o capitalismo não apenas se mantém, mas também amplifica as desigualdades sociais e econômicas, criando um ciclo vicioso de marginalização e violência que atinge especialmente as comunidades mais vulneráveis.

Miranda e Paiva (2019) afirmam que “É na intersecção da luta de classes com as questões raciais que repousa a histórica violência estrutural e institucional contra a população negra no Brasil” (Miranda e Paiva, 2019, p. 21). Esses autores destacam a relação entre a exclusão social dos pobres, que são majoritariamente negros, e o racismo no Brasil. Eles sugerem que esses elementos são fatores expressivos para entender a criminalização histórica dos negros, suas culturas e os territórios onde vivem. Isso implica que as políticas públicas, práticas policiais e estruturas sociais em geral tendem a submeter os negros a um tratamento desproporcionalmente severo, muitas vezes alimentado por estereótipos e preconceitos raciais. O conceito de “cultura e territórios”, que os autores mencionam, reforça a ideia de que, além de serem marginalizados enquanto indivíduos, os negros também enfrentam a desvalorização de suas expressões culturais e da própria identidade comunitária, o que se elucubra em processos de segregação social e espacial.

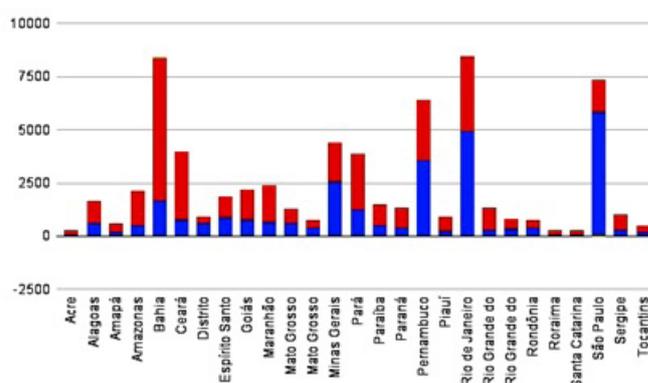
Diante desse cenário, é fundamental considerar que a luta contra a violência e o genocídio da população negra, assim como de outras minorias, não pode ser dissociada da luta contra o sistema econômico que perpetua essas injustiças. O racismo não é um fator isolado, mas um componente estrutural que atravessa as instituições, as políticas públicas e as práticas sociais, influenciando diretamente a distribuição de recursos, privilégios e oportunidades. A desigualdade social e econômica no Brasil não é uma simples coincidência, mas uma consequência direta das relações de poder ocasionais do capitalismo, que utiliza a ideologia racial como uma ferramenta para manter o *status quo* e preservar os interesses da classe dominante.

Dados indicam que, desde a promulgação da Lei n.º 10.639, em 2003, até 2021, houve um

aumento exponencial nos homicídios de negros. Isso mostra que uma simples promulgação de leis antirracistas não é suficiente para erradicar as causas e consequências do racismo no Brasil. Embora a Lei n.º 10.639/2003 tenha sido um marco importante ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, ela não foi acompanhada de mudanças suficientes para combater a violência e a marginalização da população negra de forma ampla, tampouco previu investimentos na formação de professores, na produção de materiais didáticos e nem na fiscalização do cumprimento ou não da lei, com a aplicação de medidas em caso de descumprimento. A realidade comprova que as bases sociais dessas desigualdades são materiais, e não apenas ideais. A persistência de uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade econômica e racial reforça as diferenças que a lei por si só não consegue resolver.

A variação nos números de homicídios entre as comunidades negras em diferentes estados pode ser atribuída a diversos fatores. Em estados que adotaram medidas como programas de prevenção à violência, patrulhamento comunitário e parcerias com organizações da sociedade civil, observou-se uma queda nos homicídios^{III}. No entanto, a presença de grupos criminosos e a influência do crime organizado variam de acordo com a região, resultando em desproporções nas comunidades negras de áreas com maior presença de atividades criminosas^{IV}. Dos 26 estados e a capital federal, apenas 4 estados e a capital, Brasília, observaram redução nas taxas de homicídios de negros: o Distrito Federal (redução de 51,25%); Minas Gerais (27,24%); Pernambuco (20,40%), Rio de Janeiro (29,3%) e São Paulo (74,22%). O gráfico a seguir ilustra essa constatação, ao mostrar o aumento da violência contra os negros no Brasil entre 2003, ano da promulgação da Lei n.º 10.639, e 2021.

Gráfico 1 – Variação percentual de homicídios negros nos anos 2003 (em azul) e 2021 (em vermelho)



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados do IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/41>. Acesso em: 15 abr. 2024.

III Ao analisar os dados disponíveis no IPEA, não entendemos o porquê da redução dos homicídios negros em São Paulo e no Rio de Janeiro. De acordo com Miranda e Paiva (2019, p. 63): “[...] há também algumas justificativas estatísticas sobre os homicídios cometidos pela polícia no estado do Rio de Janeiro. [...] berço das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP’s), pode ser considerado o laboratório brasileiro da militarização dos territórios subalternos do espaço urbano e representa o segundo estado com maior índice de mortes decorrentes de intervenção policial, atrás apenas de São Paulo”.

IV Sobre a atuação de grupos criminosos e violência policial em periferias, recomendamos a leitura do livro *Juventude, crime e polícia: vida e morte na periferia urbana* (2019), dos pesquisadores Gabriel Miranda e Ilana Paiva.

Este cenário de barbárie demonstra não apenas uma crise social, mas uma marginalização sistêmica enfrentada pela população negra, que pode ser interpretada como um genocídio programático. A partir dos dados, podemos afirmar que “[...] no Brasil, ser jovem, negro e pobre faz a diferença, sobretudo quando tratamos de potenciais vítimas de homicídio, incriminação ou de acesso à renda e educação formal” (Miranda e Paiva, 2019, p. 47).

Além disso, no contexto da marginalização sistêmica enfrentada pela comunidade negra, a desigualdade social e econômica no Brasil agrava as contradições classistas, evidenciando-se, por exemplo, ao analisarmos a questão fundiária desde o período imperial. O ano é 1850, um marco importante para a história negra brasileira, pois é o ano em que se dá a proibição do tráfico de escravizados e a promulgação da Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850), um reflexo de um tímido movimento abolicionista, mesmo que sob forte pressão inglesa. Além disso, nesse mesmo ano, ocorre a publicação da Lei de Terras (BRASIL, 1850), que tinha como objetivo impedir que imigrantes e alforriados se apropriassem das terras desocupadas (devolutas), sem proprietários registrados na fronteira agrícola brasileira. A lei restringia a posse dessas terras exclusivamente à compra, com penalidades previstas para quem se estabelecesse ilegalmente. Essa imposição legal representava, já no século XIX, um grande obstáculo à estabilização das famílias de descendentes de escravizados, além de ter exercido um papel expressivo na configuração de níveis futuros de criminalidade nas comunidades historicamente marginalizadas, como mostram Miranda e Paiva (2019).

A escassez histórica de recursos e oportunidades nas áreas periféricas do Brasil contribuiu significativamente para o aumento da violência nessas regiões. Essas áreas, conforme Galeano, são frequentemente chamadas de “ninguéns”, e, como aponta Miranda (2021), são habitadas por aqueles que “[...] custam menos do que a bala que os mata” (Galeano *apud* Miranda, 2021, p. 35). Além disso, a violência policial, especialmente nas periferias urbanas, agrava ainda mais a marginalização das comunidades negras, o que Miranda (2021) sublinha ao afirmar que:

[...] O extermínio da população negra que ocorre nas periferias urbanas e tem como alicerces a polícia militarizada e a política proibicionista de drogas segue a todo vapor. O sistema carcerário, terceiro maior do mundo, continua produzindo mortos-vivos todos os dias (Miranda, 2021, p. 74).

A resposta do governo à criminalidade, incluindo investimentos em educação, saúde, emprego e habitação, pode ter um impacto considerável na redução da violência nas comunidades mais marginalizadas. No entanto, o sistema econômico baseado na acumulação de capital e na busca incessante pelo lucro mantém a opressão e exploração, que se manifestam de forma discriminatória em relação a grupos étnico-raciais específicos, cujo valor do trabalho (e, portanto, da vida) precisa ser rebaixado para manter as taxas de lucro altas. Sob a ótica marxista, o racismo não é apenas um fenômeno isolado, mas parte de um sistema de dominação que se utiliza da ideologia racial para justificar a exploração e a manutenção das desigualdades.

A representatividade étnico-racial no livro didático de Língua Portuguesa, à luz da Lei n.º 10.639/2003

A representatividade adequada de pessoas negras nos materiais didáticos, combinada com uma formação científica (baseada em estudos antropológicos, econômicos, geográficos, históricos, políticos e sociais) e crítica que permita questionar as causas do racismo, é um aspecto fundamental para a promoção da igualdade racial e da diversidade cultural no contexto educacional. A promulgação da Lei n.º 10.639/2003 é um marco nesse sentido, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, a despeito de suas contradições. No entanto, apesar de mais de duas décadas de vigência dessa legislação, persistem desafios importantes em relação à representação do negro nos livros didáticos. Isso é evidente, por exemplo, no livro de Língua Portuguesa que serve de *corpus* para o presente artigo, no qual cumpre um papel substancial na formação linguística dos estudantes. Conforme o professor Jônatas Conceição da Silva afirma:

[...] a editoração do livro didático no Brasil deve ser assunto de polícia. Os editores se locupletam com o beneplácito do Estado e da sociedade. O objetivo dessa gente é que ninguém se torne cidadão. É evidente que “ninguém” somos todos nós descendentes de africanos e das nações indígenas que sobreviveram ao extermínio eurocêntrico (Silva *apud* Silva, 2019, p. 21).

Também sobre o tema, Silva (2019) destaca que houve avanços consideráveis na transformação dos materiais educacionais, especialmente os livros didáticos, que têm sido utilizados como instrumentos para promover a diversidade étnico-racial e cultural, sem recorrer a estereótipos que reforcem a inferioridade, optando-se por representações mais positivas.

O livro didático selecionado para esta análise é o *Português: Linguagens – 9º ano*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado pela Saraiva Educação em 2022. Este livro foi escolhido por ter sido aprovado no processo de seleção de livros didáticos da Rede Municipal de Ensino da Serra, que é a maior rede de ensino público no estado do Espírito Santo – entre outras razões, o estado foi escolhido como *locus* pois foi nele que se deu a apreensão do último carregamento clandestino de um chamado “navio negreiro”, na costa brasileira, em 1856. Na barra de São Mateus, esse carregamento contava com 350 africanos trazidos para serem escravizados.

Os dados coletados indicam uma desconexão na representação étnico-racial nos materiais didáticos. Em uma análise das imagens no referido livro, constatou-se que apenas 39% das fotografias incluem pessoas negras, enquanto 61% retratam pessoas brancas. Essa desigualdade quantitativa se desdobra em representações qualitativamente problemáticas, nas quais pessoas negras são frequentemente associadas a atividades de trabalho manual ou a situações de vulnerabilidade social, reforçando estereótipos históricos.

Figura 2 – Capa do livro *Português: Linguagens – 9º ano* (2022).



Fonte: disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2024_OBJETO_1/Saraiva/PortuguesLinguagens/index_linguaportuguesa_9ano_MP.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

A análise das representações de negros neste livro didático segue uma abordagem qualitativa, por meio da Análise de Discurso (AD). Foram identificadas 59 imagens fotográficas ao longo do material, que foram analisadas de acordo com critérios tais como a presença e diversidade de personagens negras, os papéis que exercem, as características físicas destacadas e a inclusão de elementos da cultura afro-brasileira, entre outros. Além das imagens, também foram considerados os textos e as atividades presentes no livro, para entender como as representações visuais se relacionam com o conteúdo textual.

A pesquisadora Brasil (2011) destaca que a publicação da obra *Análise Automática do Discurso* (1969) de Michel Pêcheux e da revista *Langages n.º 13* foi decisiva para colocar o sujeito, e não o homem, no centro da análise. Esse sujeito, diferentemente do modelo tradicional, é descentrado, constituído e atravessado pela linguagem, sendo interpelado pela ideologia e pelo inconsciente. Essa abordagem ratifica a contribuição do materialismo para a teoria de Pêcheux e seus colaboradores, Paul Henry e Michel Plon, ao integrar a relação entre ideologia e inconsciente.

Das 59 fotografias com pessoas identificadas ao longo do livro, apenas 23 apresentam indivíduos negros (39%), enquanto todas as demais 36 (61%) – vide gráfico 2 – retratam apenas pessoas brancas. Essa discrepância na representatividade étnico-racial nas imagens com a realidade brasileira é significativa, pois comprova desigualdades na abordagem visual do material didático, especialmente em um país com uma população majoritariamente preta e parda. Tal diferença não apenas revela a sub-representação dos afrodescendentes, mas também corrobora uma lacuna na abordagem visual do material.

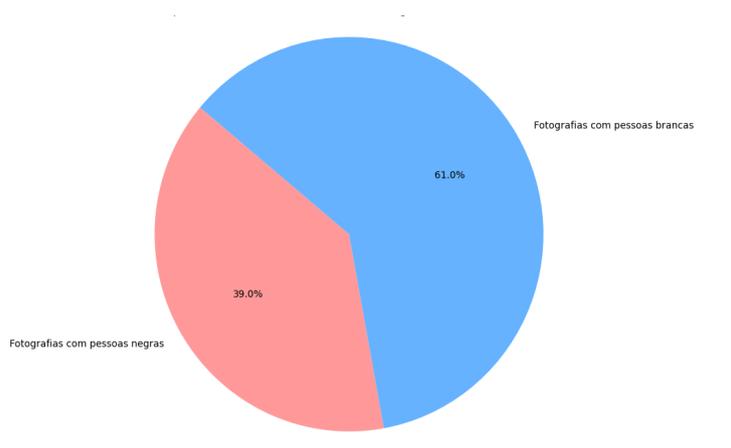
A representação cumpre uma ação determinante na concepção das identidades. No contexto educacional, ela adquire uma importância mais relevante, pois influencia diretamente a percepção dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. A identidade, conforme discutida por Stuart Hall (2003), é um conceito dinâmico e complexo, não fixo, mas construído ao longo do tempo e em contextos específicos. Para Hall, as identidades não são algo naturais ou imutáveis, mas um processo de constituição, mediado por discursos sociais, culturais e políticos. Ele argumenta que a identidade é formada pela interseção de múltiplos fatores, como classe, raça, gênero e história, e que ela é influenciada

pelas relações de poder e pela estrutura social na qual o indivíduo está inserido.

No contexto educacional, essa perspectiva sobre a identidade é fundamental para compreender como os alunos, especialmente os de grupos historicamente marginalizados, podem se perceber e ser percebidos no ambiente escolar. Ao analisar as representações de raça e identidade nos materiais didáticos, é possível observar como essas representações influenciam o desenvolvimento da identidade dos estudantes. Hall (2003) propõe que uma identidade é sempre requerida dentro de um jogo de oposição entre o que é dado pela cultura dominante e o que é reivindicado pelas culturas subordinadas, como as identidades negras no Brasil. Assim, os livros didáticos desempenham uma função essencial na formação e representação dessas identidades, podendo tanto promover estereótipos e exclusões quanto abrir espaços para novas formas de reconhecimento e inclusão.

Nesse sentido, a qualidade e a presença das representações étnico-raciais nos materiais didáticos poderiam cumprir um papel basilar no combate ao racismo nas escolas brasileiras. Contudo, como mostrado nos gráficos a seguir, essa influência ainda é limitada:

Gráfico 2 – Representatividade étnico-racial nas fotografias do livro didático



Fonte: dados das próprias autoras em abril de 2024, a partir dos dados coletados no livro didático *Português: Linguagens – 9º ano* (Cereja e Vianna, 2022).

A análise dessas fotografias não se limita à simples contagem numérica, mas se estende a uma reflexão sobre como os negros são representados, os contextos nos quais estão inseridos, os papéis que exercem e as mensagens transmitidas por essas imagens. Além disso, busca-se compreender como essas representações visuais se relacionam com os textos e conteúdos do livro, levando em consideração a relação entre linguagem verbal e visual.

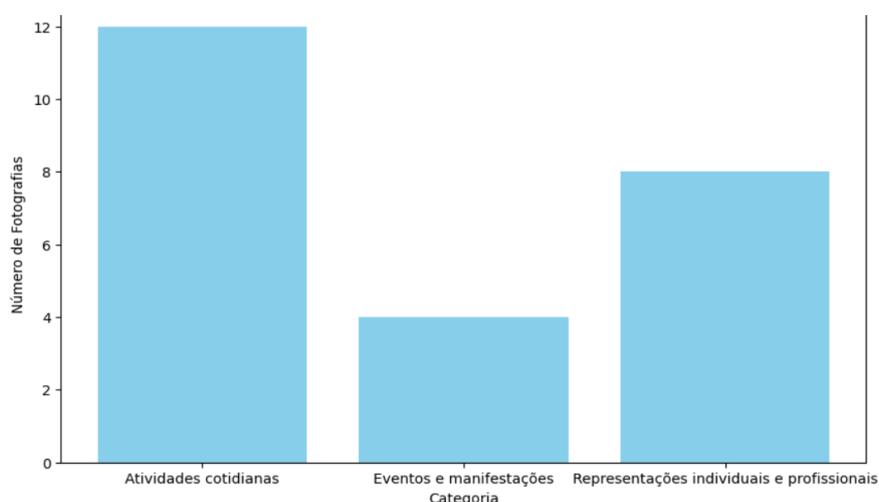
A predominância de fotografias de pessoas brancas em relação às pessoas negras sugere uma perpetuação de padrões de representação étnico-racial que podem reforçar desigualdades e invisibilidades no contexto educacional. Essa assimetria visual não confirma apenas uma ausência de diversidade, mas também pode suscetibilizar aspectos da autoestima e da identidade dos estudantes afrodescendentes, ao não se sentirem reconhecidos e valorizados em seu ambiente de aprendizagem.

Desse modo, as fotografias foram categorizadas em: a) **Fotografias com atividades cotidianas:**

as imagens retratam momentos do cotidiano, como conversas entre jovens, estudos em grupo e momentos de descontração. No entanto, há uma diferença na representatividade étnico-racial, com a presença de indivíduos negros sendo sub-representados ou ausentes em algumas situações. Essa ausência ou sub-representação pode transmitir uma mensagem de exclusão ou marginalização das pessoas negras em atividades cotidianas comuns, nesse sentido, de acordo com a Análise de Discurso (AD), essa representação não é simplesmente um reflexo da realidade, mas uma construção discursiva que naturaliza a ausência e reforça as desigualdades raciais, consolidando um discurso que invisibiliza a presença negra nas esferas cotidianas; b) **Fotografias com representação de eventos e manifestações**: essas imagens mostram eventos e manifestações culturais, como protestos e apresentações musicais. Embora haja uma presença maior de pessoas negras nessas situações, é possível observar uma sub-representação em relação à população branca. Isso pode refletir a falta de equidade na representação de diferentes grupos étnico-raciais em eventos públicos e culturais. A Análise de Discurso nos permite entender que essas representações não são apenas uma questão de detalhes, mas também de como o discurso sobre raça e cultura é organizado, e pode contribuir para a composição de uma trajetória cultural que coloca as culturas negras em posições secundárias; e c) **Fotografias com representações individuais e profissionais**: nesta categoria, as fotografias retratam indivíduos em atividades profissionais ou em momentos de destaque individual. Aqui, novamente, observa-se uma desigualdade na representatividade étnico-racial, com a presença de pessoas negras sendo menos frequente do que a de pessoas brancas. A Análise de Discurso nos ajuda a compreender como essas imagens não apenas comprovam uma realidade díspar, mas participam ativamente no estabelecimento ideológico de uma sociedade em que as representações de classe e raça estão intimamente ligadas aos discursos de poder.

Com base nas características das situações e contextos representados nas fotografias, podemos categorizar os resultados da seguinte maneira:

Gráfico 3 – Distribuição de fotografias por categoria



Fonte: produzidos pelas autoras em abril de 2024, a partir dos dados coletados no livro didático.

Dessa forma, a predominância de imagens de pessoas brancas confirma a necessidade de uma reflexão mais densa sobre os critérios de seleção e curadoria de imagens em materiais didáticos. Nesse sentido, o fato de que a primeira representação de uma pessoa negra ocorre somente na página 40 de um livro com 312 páginas é revelador da sub-representação dos afrodescendentes no material didático, como mostrado na figura abaixo:

Figura 3 – Fotografia de uma jovem usando o celular



▶ Jovem usa celular para inter

Fonte: *print* da tela do livro digital do estudante em tamanho reduzido, disponível em: https://storage.googleapis.com/edo-cente-content-production/PNLD/PNLD_2024_OBJETO_1/Saraiva/PortuguesLinguagens/index_linguaportuguesa_9ano_MP.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

Ao adiar a representação de pessoas negras para além das primeiras coleções de páginas, o livro exclui os afrodescendentes do discurso educacional desde o início, deixando evidente que suas vozes e experiências são consideradas menos relevantes ou dignas.

Vale destacar que nos momentos de lazer há uma ampla hegemonia de pessoas brancas nas imagens, o que faz com que o negro seja associado principalmente ao trabalho, legitimando a hiperexploração.

Ao analisar fotografias de grupos de jovens usando o celular ou estudando numa mesa, observa-se que a presença de indivíduos negros é significativamente menor em comparação com a de pessoas brancas. Isso sugere uma possível marginalização ou exclusão desses grupos em determinados contextos sociais, como o uso de tecnologia ou a realização de atividades intelectuais, como o estudo.

Embora algumas fotografias apresentem uma representação mais equilibrada, ou até mesmo destaquem indivíduos negros, como nas fotos de uma adolescente negra na escola ou na capa de um documentário, é importante ressaltar que, mesmo nessas situações, o estereótipo que associa os negros a condições subalternas permanece. No caso da mulher negra na capa do documentário, por exemplo, ela faz parte das pessoas que participaram de uma produção audiovisual que trata da vulnerabilidade social em várias partes do mundo. Essas imagens foram interpretadas como tentativas de inclusão e diversidade por parte dos produtores do material, mas elas reproduzem estereótipos. Como Silva (2019) observa, os estereótipos não são apenas transmitidos pelos livros, mas eles encontram um veículo poderoso, funcionando como política pública. Devido à percepção dos livros como fontes de conhecimento “verdadeiro” e à sua valorização social, esses materiais, especialmente os didáticos, têm o poder de inserir de maneira consistente e sistemática visões simplificadas da realidade humana e social.

A figura abaixo exemplifica esses estereótipos:

Figura 4 – No capítulo 3, uma mulher negra seleciona objetos recicláveis, em um lixão.



Fonte: *print* da tela do livro digital do estudante em tamanho reduzido, disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2024.

No capítulo 3, o título “O jovem e o consumo” traz como exemplo a fotografia de uma mulher negra, não-jovem, selecionando objetos recicláveis em um lixão em Lauro de Freitas, na Bahia, em 2019, como mostrado na figura acima. No contexto do livro analisado, a fotografia representa uma manifestação visual dessas relações e revela as consequências concretas da estrutura social e econômica na vida daqueles que estão à margem do sistema.

Ao apresentar esta fotografia, o livro sugere uma vinculação entre a condição socioeconômica desfavorecida e a identidade racial do indivíduo retratado. Essa imagem levanta questões sobre como o sistema capitalista amplia as desigualdades raciais, relegando os negros a condições de pobreza e marginalização: embora trabalhem para produzir, são excluídos dos benefícios de sua própria produção. A escolha dessa imagem para ilustrar o tema do consumo pode ser vista como uma crítica à lógica consumista da sociedade contemporânea. Contudo, a presença de uma pessoa negra nessa situação de revirar as sobras desse consumo destaca o racismo e a desigualdade, comprovando como certos grupos raciais são sistematicamente excluídos dos “benefícios” do sistema capitalista, enquanto outros se beneficiam.

Além disso, ao situar a fotografia em Lauro de Freitas, na Bahia, em 2019, o livro contextualiza o tema dentro de um cenário brasileiro específico, onde o legado histórico da escravização e o racismo continuam a privar as pessoas negras de oportunidades.

Considerações finais

Apesar dos avanços alcançados ao longo de mais de duas décadas de políticas educacionais voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial, especificamente a partir da Lei n.º 10.639/2003, os livros didáticos estão longe de refletir a diversidade étnica do Brasil. A partir da perspectiva da Análise de Discurso, compreende-se que esses materiais não são ferramentas neutras de aprendizagem, mas também mecanismos de reprodução de desigualdades sociais e raciais. Essa realidade exige que as iniciativas no campo educacional transcendam o simples cumprimento legal, abrangendo desde a produção e avaliação dos livros até a formação continuada dos professores, sempre associando o racismo ao modo de produção que o sustenta e legitima.

Sob a ótica da Análise de Discurso, a resistência não pode ser compreendida apenas como uma ocorrência a uma política pública, mas como uma manifestação de um discurso mais extenso que legitima as desigualdades raciais. O racismo presente nos livros didáticos, por exemplo, não é apenas uma falha no material educacional, mas uma organização discursiva que reflete e reforça as relações de poder que estruturam a sociedade capitalista. A Análise do Discurso nos ajuda a entender como as representações do negro nos livros didáticos não são apenas reflexos da realidade, mas construções ideológicas que naturalizam as desigualdades raciais e sociais. Esse processo está intimamente ligado ao mecanismo de reprodução das relações de classe e poder no sistema capitalista.

A Análise de Discurso nos permite entender como os discursos se constroem e como eles ajudam a legitimar ou a questionar as relações de poder, e nos oferece subsídios para a crítica ao papel do livro didático na educação. A crítica deve ir além da análise do conteúdo explícito dos livros, abarcando também a forma como as representações são modeladas e transmitidas.

Como aponta Brasil (2011), compreender o discurso exige investigar os sujeitos que o produzem, considerando que os sentidos resultam da interação entre sujeitos interpelados pela ideologia. Esses sentidos, muitas vezes, são apresentados como naturais, são, na verdade, construções sociais e históricas. Reconhecer e questionar o “engano da obviedade” é um passo fundamental para desnaturalizar os discursos que sustentam desigualdades e relações de poder.

Corroboramos com Miranda (2021), que afirma: “Nossa tarefa nunca foi impedir a barbárie, mas interrompê-la” (Miranda, 2021, p. 9). Esse lembrete nos alerta de que a inércia não é uma opção diante da injustiça sistêmica. Diante desse cenário, é imperativo que a sociedade reconheça a urgência de enfrentar o racismo em todas as suas manifestações. Isso exige uma resposta coletiva que vá além das palavras e se traduza em políticas públicas eficazes, capazes de promover um sistema que rompa com o individualismo e assegure equidade para todos.

Além de reconhecer a gravidade do genocídio do povo negro, devemos nos comprometer com ações concretas para dismantelar as estruturas de opressão capitalista que o sustentam. Como Marx e Engels afirmaram: “a História não faz nada, não possui nenhuma riqueza imensa, não luta nenhum tipo de luta! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é, muito antes, o homem, o homem real que vive” (Marx e Engels, 2011, p. 111). No entanto, como Marx (2011) também nos lembrou, nós construímos sim a nossa história, mas dentro de condições as quais não escolhemos e que, portanto, podem constranger ou facilitar as nossas ações no mundo. Embora tenhamos a capacidade de influenciar nossa própria história, nossas ações são circunscritas por condições que não escolhemos, que podem ser tanto facilitadoras quanto limitadoras, e é essencial entender como elas afetam nossas vidas e nosso poder de agir no mundo, especialmente dentro de um sistema econômico cruel fundado sobre o racismo. Como nos questiona Miranda (2021), “Mas qual forma de capitalismo não é cruel?” (Miranda, 2021, p. 19). A dualidade entre liberdade de escolha e determinação estrutural, “ofertada” pelo capitalismo, é falsa. Enquanto a retórica do mercado livre promete um terreno nivelado onde qualquer pessoa pode prosperar com base em mérito e esforço, ou onde o racismo será apresentado como decorrente apenas de ignorância, podendo ser combatido e superado pela simples promulgação de leis, a realidade revela desigualdades profundas e persistentes, enraizadas em estruturas econômicas e injustiças sociais.

Nesse contexto, a ideia de que o indivíduo é livre para fazer escolhas sem restrições é questionada pela presença de barreiras, como a falta de acesso a recursos educacionais adequados, discriminação no mercado de trabalho e desigualdade de renda. A noção de “livre escolha” se torna problemática quando confrontada com as limitações impostas pela estrutura socioeconômica.

Conforme Miranda (2021), o capitalismo se distingue dos modos de produção anteriores pela instituição de um intrincado esquema ideológico que dissimula as formas de dominação e produção da morte da classe subalternizada, agora representada pelo trabalhador. Dentro do capitalismo, a aparência de liberdade e autodeterminação individual é cuidadosamente mantida, principalmente pela ideologia liberal, que naturaliza e glorifica as relações sociais engendradas pelo sistema e mediadas pelas instituições burguesas.

A ascensão do capitalismo como sistema econômico dominante trouxe intensas transformações sociais, políticas e culturais à experiência humana. O contexto capitalista não apenas influencia as relações, mas também manipula a formação e a expressão da identidade humana, muitas vezes limitando as potencialidades individuais e coletivas, em prol da busca incessante pelo lucro e da competição desenfreada. Como Miranda (2021) observa:

[...] o humano que se gesta no capitalismo não representa o humano em suas potencialidades (naquilo que pode vir a ser), mas sim o que é o humano que nasce e se desenvolve dentro da sociabilidade capitalista, ou seja, competitiva, e marcada por uma incessante busca pelo lucro, mesmo quando isso implica ameaças à vida no planeta (Miranda, 2021, p. 30).

No contexto do capitalismo neoliberal, onde a busca pelo lucro se sobrepõe à vida humana e à justiça social, o racismo opera como uma ferramenta de dominação e exploração: “As Ciências Humanas apontam: a necessidade da luta política endereçada a um outro projeto de sociedade” (Miranda e Paiva, 2019, p. 181). A natureza complexa da história nos obriga a considerar não apenas nossas ações, mas também como estamos formando as próximas gerações para agir no mundo.

Referências

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/25149>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º. 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas no Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste

Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

CAIMI, Flavia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.465. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>. Acesso em: 20 set. 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: Linguagens – 9º ano**. 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A, 2022.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: Edufes, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rudiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 [1867].

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Gabriel; PAIVA, Ilana. **Juventude, crime e polícia: vida e morte na periferia urbana**. Curitiba: CRV, 2019.

MIRANDA, Gabriel. **Necrocapitalismo: ensaio sobre como nos matam**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: ESCOLANO, Agustín Benito. (Dir.) **Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3ª ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

Recebido em: 30 de maio de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024