

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNNA ALVES DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA:
CONTEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA/MG

2021

BRUNNA ALVES DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA:
CONTEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra.

UBERLÂNDIA/MG

2021



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número, PPGED				
Data:	Dezessete de dezembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	16h10min
Matrícula do Discente:	12012EDU007				
Nome do Discente:	BRUNNA ALVES DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Relações étnico-raciais na alfabetização científica: contextos do livro didático de Ciências no Ensino Fundamental"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciência e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Apoio à prática pedagógica do professor de Ciências/Física"				

Reuniu-se, através de sala virtual pública meet.google.com, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores Bárbara Carine Soares Pinheiro - UFBA, Leandro de Oliveira Souza - UFU e Sandro Rogério Vargas Ustra - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro de Oliveira Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Rogerio Vargas Ustra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Carine Soares Pinheiro, Usuário Externo**, em 17/12/2021, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3262641** e o código CRC **E4383D1C**.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

5586 Silva, Brunna Alves da, 1994-
2021 Relações étnico-raciais na alfabetização científica [recurso eletrônico] : contextos do livro didático de ciências no ensino fundamental / Brunna Alves da Silva. - 2021

Orientador: Sandro Rogério Vargas Ustra.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5304>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Ustra, Sandro Rogério Vargas, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047

AGRADECIMENTOS

Aos meus grandiosos pais, Nilma e Carlos, que me presentearam com a vida, com a minha cor e com uma criação tão rica em valores, amor e dedicação que me transformaram na mulher que sou e que tanto me orgulho.

À minha irmã por todo apoio em tantos momentos.

Aos meus ascendentes, por toda história construída e por toda resistência, sabedoria e coragem transmitidos a mim.

Ao meu companheiro Erick, pelo cuidado, amor, reflexões filosóficas e por todo o incentivo diário.

À minha querida amiga Raíssa, pelo carinho, cumplicidade e partilha de nossa negritude.

À professora Bárbara Carine por todas as contribuições e por me contagiar com toda sua potência e me fazer não só enxergar a ciência de outra cor, mas me ver ali inserida, inspirada a seguir cada vez mais firme no caminho.

Ao professor Leandro, também pelas contribuições que muito colaboraram para o desfecho do trabalho.

Ao meu orientador Sandro Rogério, por proporcionar um trajeto de orientação com tranquilidade, repleto de empatia, ensinamentos e espaço para que eu me desenvolvesse de modo humanizado.

Às minhas peludas pela acolhida em latidos e lambeijos fervorosos

A todas essas doses partilhadas que juntas me transmitiram o maior de todos os apoios, a **CORAGEM!**

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

Conceição Evaristo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Criança analisando o sumário.	52
Figura 2 - Vasos de cerâmica.	53
Figura 3 - Mulheres indígenas descascando mandioca.	54
Figura 4 - Sugestão de complementação ao professor.	55
Figura 5 - Pessoas da comunidade tradicional em frente à sua casa.	57
Figura 6 - Relógio de sol.	57
Figura 7 - Pesquisadora analisando microscópio.	58
Figura 8 - Crianças jogando bola.	59
Figura 9 - Representação esquemática dos pulmões.	60
Figura 10 - Representação esquemática do pâncreas.	61
Figura 11 - Crianças lanchando em refeitório.	61
Figura 12 - Crianças realizando experimento.	62
Figura 13 - Imagem da superfície da língua.	67
Figura 14 - Deficientes visuais.	63
Figura 15 - Pai e filho soltando pipa na praia.	64
Figura 16 - Criança indígena estudando.	65
Figura 17 - Trabalhadores no processo de separação.	66
Figura 18 - Processo de peneiração.	67
Figura 19 - Agricultor em lavoura de café.	67
Figura 20 - Trabalhador realizando a limpeza de caixa-d'água.	68
Figura 21 - Médico do exército entregando medicamento para mãe de um bebê de colo.	69
Figura 22 - Mãe amamentando seu bebê em uma consulta na UPA.	70
Figura 23 - Mãe amamentando seu bebê em um local público.	70
Figura 24 - Sala de aula com estudantes e professor da etnia Kalapalo.	72
Figura 25 - Menino indígena da etnia Munduruku fazendo dever de casa.	73
Figura 26 - Pré adolescentes correndo em campo.	74
Figura 27 - “Brasil escravidão”, de Felch-Richs - cena de escravizados	75

Figura 28 - Aumento da glândula tireoide por falta de iodo.	76
Figura 29 - Abará, prato salgado típico da Bahia.	77
Figura 30 - Crianças moradoras de comunidade quilombola jogando capoeira.	78
Figura 31 - Viviane dos Santos Barbosa, cientista brasileira.	79
Figura 32 - Joana D'arc Felix de Souza, doutora em química industrial.	80
Figura 33 - Casal feliz.	81
Figura 34 - Sistema reprodutor feminino.	82
Figura 35 - Desenho esquemático vulva.	83
Figura 36 - Mulher praticando corrida.	84
Figura 37 - Irmãs gêmeas univitelinas.	84
Figura 38 - Adolescentes conversando.	85
Figura 39 - Adolescente se fotografando.	85
Figura 40 - Adolescente com fones de ouvido.	86
Figura 41 - Meninas sorrindo.	87
Figura 42 - Médica e paciente.	88
Figura 43 - Médica analisando exame.	89
Figura 44 - Adolescentes fazendo atividade.	90
Figura 45 - Amigos posando para foto.	90
Figura 46 - Amigos em um abraço coletivo.	91
Figura 47 - Tirinha sobre preconceito.	91
Figura 48 - Campanha de vacinação contra HPV.	92
Figura 49 - Campanha de vacinação contra Hepatite B.	92
Figura 50 - Pesquisador analisando ao microscópio.	93
Figura 51 - Ilustração das formas de divulgação.	94
Figura 52 - Ilustração de experimento.	95
Figura 53 - Ilustração de experimento – eclipse.	96
Figura 54 - Crianças indígenas na escola.	97
Figura 55 - Adolescentes interagindo com aparelhos eletrônicos.	97
Figura 56 - Desenho esquemático do consumo de energia.	98
Figura 57 - Criança interagindo com tablet.	98

Figura 58 - Técnico analisando consumo de energia.	99
Figura 59 - Adolescente escrevendo.	99
Figura 60 - Mãe com sua bebê.	100
Figura 61 - Pesquisadores analisando experimento.	101
Figura 62 - Pessoas reunidas.	101
Figura 63 - Mulher produzindo tapete no tear.	102
Figura 64 - Homem em produção de farinha.	103
Figura 65 - Crianças lanchando em refeitório.	103
Figura 66 - Professora e alunos em ambiente escolar.	104
Figura 67 - Colagem de cartazes na comunidade.	104
Figura 68 - Mulheres indígenas na produção de sabão.	105
Figura 69 - Pessoas tocando tambores.	106
Figura 70 - Experimento - ondas sonoras.	106
Figura 71 - Exposição em museu.	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição da produção por ano.	50
Gráfico 2. Foco das Pesquisas.	51
Gráfico 3. Contexto de Interesse das Pesquisas.	52
Gráfico 4. Distribuição regional dos periódicos.	53
Gráfico 5. Distribuição em Periódicos.	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorização das unidades de registro na AC.	55
Quadro 2: Presenças e ausências associadas à temática das RER	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Motivações	13
Contextualização	15
Problema e objetivos	18
Estrutura da dissertação	19
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1. Relações étnico-raciais	21
1.2. Educação e Relações étnico-raciais	24
1.3. Alfabetização científica e colonialidade	28
1.4 Educação Antirracista	33
1.5 Contextos do Livro Didático no Brasil	26
2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	38
2.1. Orientações metodológicas	38
2.2. Análise da coleção didática selecionada	46
3. RESULTADOS E ANÁLISE	49
3.1. Levantamento bibliográfico sobre o tema	49
3.2. Análise do livro didático de Ciências	58
3.2.1. Análise do Volume do 6º Ano	61
3.2.2. Análise do volume do 7º Ano	77
3.2.3. Análise do Volume do 8º Ano	89
3.2.4. Análise do Volume do 9º Ano	109
3.3 Análise Geral da Coleção	117
CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS	128
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

Motivações

Para compreender melhor a proposta desta pesquisa, destacam-se aspectos da própria trajetória acadêmica. Como mulher negra, moradora de periferia na cidade de Uberlândia/MG e estudante de escola pública, cresci dividindo a carteira da sala de aula com ausências. Essas se iniciam primeiramente com relação a minha própria identidade étnica, haviam vários termos para as pessoas definirem como me enxergavam: “mulata”, “morena”, “clarinha”, ali eu poderia me tornar o que quisessem, menos quem eu realmente era/sou.

Começo a fazer química nos cabelos com onze anos de idade, esse o ápice do auto ódio cultivado em nós desde que nascemos, através de um bombardeio eurocêntrico violento do que é bonito, aceitável e encantador: o branco! Cabelos lisos, compridos, loiros, peles rosadas, olhos claros (lembro que naquela época da escola, ter olhos verdes ou azuis era o suprasumo da beleza, ainda seria?!).

Inicia-se então o processo cruel e doloroso de busca pela aceitação, ou melhor dizendo, pelo embranquecimento. Eu não sabia se era mulata, morena, clarinha ou qualquer outra coisa, eu só tinha certeza através de todas as representações negativas do sistema, de que negra eu não era, ou melhor, inconscientemente era a certeza do que eu não queria ser. Eu não queria parecer com o corpo no tronco que eu tinha visto no livro de história, eu não queria ser aquele menino vestido com trapos, descalço próximo à vala, com a barriga d'água que o livro de Ciências me ensinou, eu não queria ser como a dona de casa lavando roupa na mão em uma laje no centro da favela, eu queria ser como a médica, o engenheiro, a cientista, a mulher rica da novela, a fadinha do filme, a princesa das histórias, a capa das revistas...

Imersa na cultura branca em todos os parâmetros da indústria, um conforto doloroso! Onde era melhor me intoxicar com química capilar do que ouvir que meu cabelo era

uma “bucha”, um “bombril” dentre várias outras coisas horríveis. Novamente, eu gostaria de ser a menina do cabelo liso que a professora utilizava como exemplo de “beleza” na sala de aula, eu gostaria de ser a galera que fazia o bullying, a discriminação com quem era semelhante a mim. Eu queria ser tantos e inclusive o opressor, eu só não queria ser eu.

Ao ingressar na universidade o ar se torna mais denso. Se antes na escola você precisava andar na corda bamba para se adequar à branquitude, agora a todo momento você lidaria com inúmeros empurrões, fazer você cair seria a meta deles. Aquele não era seu espaço e por mais embranquecido que você estivesse e por mais dúvidas que tivesse sobre sua identidade racial, o sistema brancocêntrico sabe exatamente sua etnia e pensa saber também, o seu lugar.

Equilibrar ou cair? É chegada então a tomada de consciência, o momento em que você percebe que adequar-se é permanecer escravo e que o caminho da resistência é o primeiro passo para construir sua própria história. Ninguém nasce negro, é um processo de dor e cura, que pode levar anos para acontecer ou nunca ocorrer. Torna-se negro é se enxergar como sujeito político, é ver o mundo para além de si mesmo, é mais do que analisar o sistema, é lutar para ruir essa estrutura, é ser protagonista de sua história.

Ao concluir a graduação comecei a lecionar em uma escola pública de periferia, onde a maioria dos alunos eram negros. Devido à pouca base que apresentavam, eu procurava levar a Ciência da forma mais acessível possível, tentando sempre não só correlacionar com o dia a dia deles, mas principalmente lembrando-os e ressaltando sempre sobre suas capacidades e sobretudo no que poderiam se tornar, inclusive cientistas.

Foi então que presenciei que aquela história estava se repetindo, novamente crianças e pré-adolescentes acreditavam que a universidade, o campo da Ciência, que ser cientista era algo impossível. Livros e toda a estrutura escolar racista possuem um grande poder, mas a representatividade de uma professora que veio de uma mesma origem que a deles, cientista e pesquisadora reforçando suas identidades, é potencialmente contagiosa e transgressora.

Minha motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa vem de um lugar pessoal, mas também social. Vem da intensa vontade de que as próximas gerações percebam que promover silenciamento, invisibilização e opressão são as mais vergonhosas e deprimentes formas de existência. Vem do desejo de que crianças, jovens e adultos negros sintam-se orgulhosos de sua identidade, sintam-se livres para não apenas viver, mas pertencer.

Contextualização

A Ciência foi uma das áreas que favoreceu o desenvolvimento de teorias racistas, visto que, práticas eugênicas e higienistas recebiam validação da comunidade científica para que fossem disseminadas perante a sociedade com destacada autoridade. O racismo científico foi responsável pela construção deturpada do imaginário social em relação à população negra, vez que se pautava na definição e divisão da raça humana em superior/inferior, promoveu assim o que entendemos por hierarquia racial/social.

Diante deste contexto é importante nos atentarmos para um cenário de silenciamento presente na Ciência e para além dela, que propicia a não socialização do legado sócio-histórico ancestral africano e afro-brasileiro em nossa sociedade, fato esse que não se limita às histórias dos personagens de novelas, aos noticiários tendenciosos, às propagandas estereotipadas. A versão brancocêntrica da história invade os espaços como se todos fossem seus, afinal se tratando da colonialidade, quem porta o poder é quem também define, e os ambientes escolares e acadêmicos são pensados e estruturados para atender os futuros donos desse mesmo poder.

Abrir os olhos para a realidade dessa construção é se deparar com a estruturação de um processo de genocídio epistêmico que atua por meio de um planejamento de apagamento intencional, o qual se porta como uma máquina desenfreada que avança sobre e devastando tudo aquilo que seja diferente de suas engrenagens, as quais por séculos e em tempo presente, estiveram e permanecem marcadas por sangue e histórias pretas, configurando-se como um instrumento ocidental de aniquilamento de vidas.

Segundo Nilma L. Gomes (2001), as relações étnico-raciais são centradas na disparidade e edificadas de modo histórico frente às relações de poder e estruturas raciais, onde o termo raça atua como proposta enfática das diferenças, promovendo interpretações políticas e de identidade.

Deste modo, analisar como os livros didáticos de Ciências contemplam as representações preta e indígena nos mais diversos aspectos (social, econômico e cultural) é extremamente importante se desejamos descolonizar a Ciência tornando-a mais abrangente, plural e igualitária. Perceber quais são os silenciamentos do livro didático e como podemos agir a partir destes para favorecer uma educação transgressora e antirracista, é o principal intuito dessa pesquisa.

As relações étnico-raciais permeiam múltiplas facetas de nossas histórias e culturas. Através dessas relações é que conseguimos enxergar nossa pluralidade e perceber a necessidade do respeito e igualdade perante nossa existência enquanto participantes da sociedade. A noção dessas relações também nos permite enxergar e criar identidades, desconstruir preconceitos, movimentar e alavancar a transformação social.

Os saberes desenvolvidos por grupos sociais em nossa sociedade, sejam eles hegemônicos ou contra hegemônicos, são construções culturais. Podemos dizer que os movimentos sociais são agentes e mediadores dessas construções, desempenham papel educativo frente às relações de cunho social e político. Devido ao papel pedagógico exercido por esses movimentos que investigam o conhecimento científico, constrói-se uma postura ativista onde se propõem novos temas, se questionam concepções e se transpõem o conhecimento (Nilma L. GOMES, 2017). Assim, áreas como a sociologia, a antropologia e a educação, produzem conhecimento libertário.

Essa postura implica no enfrentamento do fenômeno conhecido por história única. Ao ocultarmos a história referente a um povo, promovemos a criação de estereótipos, muitas vezes errôneos. A reprodução desta narrativa por inúmeras vezes, torna-se verdade, torna-se a história única daquele povo (Chimamanda ADICHIE, 2019).

De acordo com Gevehr e Alves (2016), a Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Brasil em todas as instituições escolares do ensino fundamental ao ensino médio, embarca no propósito de descolonização do conhecimento, propõe a troca da proposta eurocêntrica por uma que possibilite desnaturalizar desigualdades, ressignificar e promover outras visões de mundo, favorecendo assim enxergar o negro como sujeito ativo na construção histórica.

Formar indivíduos éticos, capazes de compreender a coletividade e a importância das relações para além das diferenças é um dos desafios e objetivos da Educação. Segundo a BNCC “[...] espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais, sendo também pontuados pela LDB que assegura em seu Art. 3, item XII a consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

Deste modo, é importante identificar subsídios que atuem na promoção e inserção da temática de maneira criteriosa, visando a desconstrução de preconceitos e a construção de um novo olhar.

Um desafio a ser enfrentado é o epistemicídio que silencia e omite a produção de grupos culturais socialmente menos favorecidos desde o espaço infantil até o acadêmico, o que contribui para a permanência de uma educação eurocêntrica, responsável por distanciar referenciais com lugar de fala, restringir e desapropriar pesquisas, além de propiciar lacunas na criação de identidade étnica dentro da formação.

O silêncio não fala, o silêncio é. Ele significa. Ou melhor, no silêncio, o sentido é (ORLANDI, 2007, p. 31).

A propagação do silenciamento interfere negativamente na construção e desenvolvimento da identidade dos educandos, visto que a representatividade se torna a reflexão de sua existência. Se esta é estereotipada negativamente ou mesmo não é encontrada, exclui o sentimento de pertencimento à própria identidade, ao reconhecimento de que se é um sujeito político em uma sociedade.

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

Dezoito anos após a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, ainda há muitos desafios para se enfrentar, desde a questão da formação de professores até as ferramentas didático pedagógicas como por exemplo, o livro didático. Assim como o país, a educação brasileira foi desenvolvida sem uma revisão profunda quanto ao racismo estrutural, o que favorece que os materiais didáticos apresentem certa contaminação com teor racista e discriminatório.

O livro didático é uma das principais ferramentas didático-pedagógicas dos professores e infelizmente uma das que mais reproduzem o legado do epistemicídio e principalmente oferecem aos conteúdos uma quantidade significativa de discriminação e preconceito de forma velada, que segundo Lima & Vala (2004) são comportamentos discriminatórios camuflados, o denominado racismo cordial. Assim através de imagens, contextos e silenciamentos, a cultura escolar racista vai se perpetuando em nossa sociedade.

Problema e objetivos

Mesmo com a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, o cenário educacional ainda apresenta diversos desafios. Dentre eles, distanciamento com relação às questões étnico-raciais, carências na formação inicial e continuada de reflexões voltadas para a temática e conseqüentemente à dificuldade de fugir de um padrão eurocêntrico. Tornando-se assim, imprescindível avaliar uma das ferramentas de apoio dos professores, o livro didático.

Visto que já se passaram mais de dezoito anos da Lei 10.639/03 e que a situação pouco mudou, e que muito provavelmente continue sendo levada a vagarosos passos, visto que esse não é um dos interesses do sistema, é importante pensarmos em maneiras de utilizarmos o que temos a nosso favor. Deste modo é crucial enxergar quais as brechas o livro didático apresenta que favorecem espaço para discussão e conscientização na formação de indivíduos mais críticos, éticos e antirracistas.

Diante dessas questões se constitui nosso **problema de pesquisa:**

- Quais são as contribuições e os limites do livro didático de Ciências para trabalhar em perspectiva emancipatória em prol de uma educação antirracista?

Nesse sentido, o **objetivo geral** desta pesquisa é:

- Identificar possibilidades no livro didático de Ciências e suas reais condições para favorecer a desconstrução do olhar colonizador de professores e alunos por meio de uma educação antirracista.

A pesquisa tem os seguintes **objetivos específicos:**

- Caracterizar a abordagem de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais na coleção didática de Ciências mais adotada em Uberlândia nos Anos Finais do Ensino Fundamental com exceção da rede particular.
- Estudar possibilidades de utilização da coleção didática com vistas a construir um olhar crítico quanto às relações étnico-raciais na alfabetização científica.

O trabalho contribuirá para apoiar o desenvolvimento de pesquisas na área da educação em relação às relações étnico-raciais e a reflexão sobre estratégias pedagógicas para promoção de uma educação antirracista.

Por meio da sensibilização, anúncio e denúncia pode-se favorecer a construção da conscientização dos alunos perante a temática. Ao nos depararmos com uma imagem ou contexto estereotipado no livro didático, é possível fazer o caminho inverso da naturalização. A luta antirracista é contínua, não podendo aguardar que os livros se apresentem totalmente isentos de teor discriminatório.

Deste modo, utilizar esse recurso didático-pedagógico em nosso favor, ainda que na perspectiva de refutação, pode ser uma das vias de transgressão da epistemologia brancocêntrica, perspectiva essa que muito se assemelha a estratégia de insubordinação criativa, que segundo Dewey (1989) e Schön (2000) decorre do processo reflexivo o qual advém de uma posição de desassossego (Esses autores não falam sobre insubordinação criativa, mas falam sobre o processo reflexivo, que segundo eles parte de uma inquietação, a qual propicia positivamente para que se chegue a estratégia de insubordinação criativa).

os pássaros vivendo em uma gaiola alimentam-se do que encontram na gaiola, voam só no espaço da gaiola, comunicam-se numa linguagem conhecida por eles, procriam e repetem-se e só veem e sentem o que as grades permitem. Não podem saber de que cor a gaiola é pintada por fora. No mundo acadêmico, os especialistas são como pensadores engaiolados em paradigmas e metodologias rígidas, que não permitem ver além do que é considerado academicamente correto (D'AMBROSIO, 2013, p. 4).

O desenvolvimento dessa prática reflexiva segundo D'Ambrosio está relacionado a não permanecer paralisado às limitações da gaiola, ou seja, cria-se espaço para o incômodo e conseqüentemente para o confronto que se caracteriza através do estado do educador em assumir o exercício reflexivo em sua prática profissional.

Estrutura da dissertação

Além da introdução, a estrutura da dissertação contemplou as seguintes propostas/descritas a seguir: Na seção 1 apresentamos a fundamentação teórica onde será considerado o caminho de desenvolvimento das relações étnico-raciais dentro da educação. Partindo do ponto de definição deste termo, a conceituação do termo raça, a luta dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro para garantir o direito à educação, a implementação da Lei 10.639/03, e os possíveis desafios que ainda circundam o marco legal.

A seção 2 contempla a trajetória metodológica, contextualiza e justifica a escolha da Análise de Conteúdo em associação com a Hermenêutica de Profundidade, perpassando pela Teoria Racial Crítica, visto que, em todo o percurso da análise, as denúncias com relação aos contextos e imagens, propõem uma contranarrativa, a qual além de denunciar o racismo estrutural permitiu avançar na interpretação dos dados e no aprofundamento na pesquisa de modo geral.

Na seção 3 apontamos resultados de um levantamento bibliográfico sobre o tema, o qual nos forneceu subsídios para compreendermos o cenário de produções relacionadas às relações étnico-raciais dentro do âmbito da educação. Também apresentamos uma avaliação individual dos quatro volumes além da caracterização geral da coleção didática selecionada, relacionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, correspondente ao componente curricular de ciências.

Na seção 4 esboçamos nossas conclusões e os encaminhamentos finais desta pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Relações étnico-raciais

As relações étnico-raciais no Brasil, segundo Nilma L. Gomes (2001a), são centradas na disparidade e edificadas de modo histórico frente às relações de poder e estruturas raciais, onde o termo raça atua como proposta enfática das diferenças e promove interpretações políticas e de identidade.

Antônio Sérgio Guimarães (2005), ao avaliar processos de desenvolvimento traçados pela raciologia, esclarece o poder dessa teoria frente à narrativa que busca justificar as faltas de sensibilidade e de humanização perante determinados grupos sociais frente a doutrina pautada na variabilidade da espécie humana:

[...] não havia dúvidas de que as “raças” eram subdivisões da espécie humana, grosso modo identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes, caracterizadas por particularidades morfológicas, tais como cor de pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. A tais particularidades físicas, juntavam-se características morais, psicológicas e intelectuais, que se supunham definir o potencial diferencial das raças para a civilização (GUIMARÃES, 2005, p.62).

Neste contexto, o racismo parece estar associado a um tipo de ódio:

Parece suficientemente óbvio que o racismo corresponde a uma forma específica de ódio; um ódio peculiar dirigido especificamente contra toda uma parte da humanidade, identificada a partir de seu fenótipo. É o fenótipo dos povos denominados “negros” que suscita o ódio – um ódio profundo, extenso, duradouro, cujas raízes se perdem na memória esquecida da humanidade e que remetem a insolúveis conflitos longínquos (MOORE, 2007, p. 203).

Segundo (Nilma L. Gomes, 2001b), o Movimento Negro no Brasil promove a resignificação do termo raça, além de politizá-lo, transpondo-o em potência emancipatória, seguindo não mais um significado de caráter eurocêntrico, mais sim, embasado na negritude como instrumento de construção de identidades étnico-raciais e resistência.

Politizando o termo raça, abrem-se caminhos para a desconstrução de uma visão completamente distorcida sobre a população negra, inferiorizada em tantos momentos da história, de maneira negativa e naturalizada. Rompe-se com a posição medíocre em que o racismo aloca o negro ao desvelar o mito da democracia racial e conferir poder ao termo raça como construção social.

Domingues (2007) aponta que para o Movimento Negro, a “raça”, e por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Os saberes desenvolvidos por grupos sociais em nossa sociedade, sejam eles hegemônicos ou contra hegemônicos, são construções culturais. Podemos dizer que os movimentos sociais são agentes e mediadores dessas construções, desempenhando papel educativo frente às relações de cunho social e político. Devido ao papel pedagógico exercido por esses movimentos que investigam o conhecimento científico, propõem novos temas, questionam concepções e transpõem o conhecimento (Nilma L. GOMES, 2017a). Assim, áreas como a sociologia, antropologia e educação, produzem conhecimento libertário.

Destaca-se, assim, a releitura do termo raça concebida pelo Movimento Negro, conjuntamente com os saberes da comunidade negra, interseccionado a temas sociais em uma proposta esclarecedora, bem como transformadora frente à visão eurocêntrica impregnada na sociedade, o que se torna de utilidade pública na luta pela igualdade.

Nilma L. Gomes (2017b) enfatiza que foi graças ao Movimento Negro que se tornou possível instaurar uma série de debates sociais voltados para opressões, contextos de desigualdade e situação dos direitos da população negra. Embasados em estratégias de conhecimento do povo negro quanto às relações raciais e questões da diáspora africana, esses debates se tornaram essenciais nas discussões nas Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde. Sendo assim, a luta do Movimento também foi responsável por concretizar valor epistemológico e político às causas.

A luta do Movimento não se encerra ao instaurar-se nessas áreas. Ainda há grandes desafios a serem enfrentados em uma esfera social constituída por violência e opressão. É preciso compreender a dimensão do autoritarismo presente em nosso Estado para traçarmos

caminhos e propormos soluções para que a repressão não seja capaz de silenciar os esforços para uma sociedade mais justa.

O movimento negro hoje tem quase os mesmos opositores: um Estado violento, autoritário e repressor e uma ideologia que nega todo conflito de raça ou de classe. As pautas do movimento se modificaram, o neoliberalismo aprimorou a forma de opressão. Assim é necessário ações mais abrangentes no combate ao racismo: lutar contra as invasões de domicílios, ameaças a familiares, armação de flagrantes por portes de drogas, armas e outras ações similares, é necessário acionamentos jurídicos de forma sistemática, a impunidade dos policiais, todavia estas ações, apesar de urgentes e fundamentais, ainda seriam forças paliativas, necessitando ações mais abrangentes no combate ao racismo e à discriminação racial, tais como, reparações, ações afirmativas, cotas nas áreas da educação e do trabalho (Marisa FEFFERMAN, 2013a, p. 11).

De forma mais ampla, configura-se uma opressão comum aos grupos socialmente desfavorecidos:

O movimento negro caracteriza como genocídio todas as políticas estatais que sistematicamente têm impacto negativo na qualidade de vida da população negra. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o genocídio diz respeito a todo ato que visa destruir, matar, limitar a reprodução física, cultural e social de um determinado grupo em desvantagem social em relação a outros grupos em determinada sociedade (Marisa FEFFERMAN, 2013b, p. 2)

É importante salientar, que internamente ao processo de genocídio, nos deparamos com uma outra forma de aniquilamento, denominado epistemicídio, o qual corresponde a opressão intelectual, a qual segue um viés negacionista se tratando dos negros como sujeitos de conhecimento. Silencia-se, nega-se, desvaloriza-se e oculta-se contribuições advindas do continente africano e da diáspora africana.

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (Eliane S. CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Essa questão implica no fenômeno conhecido por história única. Segundo Chimamanda N. Adichie (2019), ao ocultarmos a história referente a um povo, promovemos a criação de estereótipos, muitas vezes errôneos. A reprodução desta narrativa por inúmeras vezes, torna-se verdade, torna-se a história única daquele povo.

A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum, enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. [...] As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 27).

Através do pensamento de Chimamanda N. Adichie (2019), pode-se perceber o quanto a transmissão de uma única versão da história, assim como a perpetuação de estereótipos são nocivas socialmente falando. Entender a escola como um espaço de desenvolvimento dos indivíduos da sociedade, é também perceber que essa reprodução errônea e estereotipada, favorece a perpetuação do preconceito e discriminação em um local que deveria promover exatamente a desconstrução e o respeito à diversidade étnico-racial.

1.2. Educação e Relações étnico-raciais

A ditadura de um ensino eurocêntrico forja tal perspectiva, enfatizando apenas um trecho histórico, no caso a escravidão, como sendo a única herança africana que o Brasil possui, descartando toda a identidade étnica dos povos negros, citando-os como pertencentes ao passado, considerando-os como seres não atuantes. Os fazendo acreditar, acostumar-se e reduzir-se, a escravidão. Torna-se necessário reconhecer:

O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero, constituiu um ritual da formalidade e da Ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da cultura brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou não ensinadas nas escolas brasileiras? (NASCIMENTO, 1978a, p. 95).

Santos (2010) avalia esse comportamento como um sistema discriminatório, e mostra nitidamente a desigualdade exacerbada que enfrentamos em nossa sociedade, onde uma parcela existe e a outra parcela, mesmo que existindo, é esquecida, até tornar-se inexistente perante o olhar da outra parcela.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: O universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera

como sendo o Outro. Ou seja, nem o conceito de inclusão abarca esse Outro do outro lado do abismo (SANTOS, 2010, p. 55).

As relações étnico-raciais devem contemplar o enfrentamento ao genocídio e seus derivados para conseguir se manter “visível”, pois se de um lado temos o extermínio do povo negro e de outras culturas minoritárias, por outro temos o extermínio de sua construção intelectual e não obstante, o também extermínio de sua cultura. Essa vertente eugenista é responsável pelas recorrentes tentativas de anulação relacionado ao que se é contrário ao seu modelo, ao que é diverso, plural:

Cultura africana posta de lado como simples folclore se torna um instrumento mortal no esquema de imobilização e fossilização dos seus elementos vitais. Uma sutil forma de etnocídio. Todo o fenômeno se desenrola envolto numa aura de subterfúgios, e manipulações, que visam mascarar e diluir a sua intenção básica, tornando-o ostensivamente superficial (NASCIMENTO, 1978b, p. 119).

As relações étnico-raciais agrupam todas as questões que envolvem a vida do negro em nossa sociedade, as quais não se dissociam, visto que a organização estrutural de nosso país é racista. Deste modo, não é possível falar de educação antirracista, sem falar dos movimentos sociais, da economia ou mesmo política. O termo relações étnico-raciais abarca tudo isso e ainda mais, sendo também uma frente de sinalização e conseqüentemente, enfrentamento.

Muito se fala sobre a África ser o berço da humanidade, mas pouco se reflete e se leva em consideração que se as primeiras civilizações se originaram no continente africano, então foram esses mesmos povos que não só descobriram como desenvolveram, inúmeras formas de produção e reprodução de conhecimentos. O desenvolvimento da cerâmica, tinturaria por óxidos metálicos e produção de bebida alcoólica são alguns dos grandiosos feitos através da mente e das mãos africanas (SILVA; PINHEIRO, 2018).

Ou seja, pessoas não brancas, mais precisamente pessoas negras, secularmente foram os reais cientista técnicos, visto que não só mantinham um modo de produção, mas também se debruçaram sobre questões técnicas, as quais eram naturalmente por eles, pensadas e realizadas (PINHEIRO, 2019). E não para por aí, a química com relação aos processos de mumificação, o desenvolvimento de altos fornos (FLUZIN, 2014), agricultura e pecuária, os sistemas de escrita, dentre várias outras colaborações que não se restringem ao passado, marcando presença na contemporaneamente científico-tecnológica em diversas áreas, como medicina, física, química, ecologia, biologia, engenharia, mecânica, astronomia, dentre outras.

A educação possui um papel crucial na desconstrução eurocêntrica do ensino, bem como na construção de propostas que visem a adoção das contribuições africanas e da diáspora

africana (que consiste em embasar não apenas a própria cultura africana, mas também o processo de imigração e suas consequências que resultaram em uma redefinição identitária). Propõem-se também, para além da proposta africana, a ancestralidade e cultura indígena por trás de um senso comum folclorizado, o que garante lugar efetivo como protagonistas da história, cultura, diversidade e economia brasileira. É necessário reformular a educação, para além das diferenças e preconceitos. Munanga e Nilma L. Gomes (2006, p. 178) ainda mencionam que:

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana [...] a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formato de olho, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, superioridade e inferioridade.

É importante repensarmos sobre as motivações educacionais subjacentes, entendendo que não há como separar ensino de sociedade, aprendizado de indivíduo, ciência de comunidade. O conhecimento está atrelado à vida, e é impossível avançarmos, se o enxergarmos em uma perspectiva de áreas individuais, pois essa categorização é o que alimenta uma estrutura escolar falida.

a educação para a cidadania refere-se aos aspectos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral (EACEA, 2012, p.9)

A implementação da Lei nº 10.639/03 representou um momento importante na abordagem da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, mas não esgotou a necessidade de avançar numa compreensão mais plena das contribuições dos negros à formação da cultura brasileira:

[...] a alteração da LDB, proposta pela Lei 10.639/2003, dá início a uma nova abordagem sobre a diversidade cultural no ambiente escolar. Anteriormente a esta determinação, o currículo de história abordava a cultura afro-brasileira e africana na perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho – aspecto que hoje ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos. Nesse sentido, é fundamental lembrar que a história do negro no Brasil não se resume à escravidão. Este foi um grande episódio. Porém limitar a identidade do negro afro-brasileiro e africano apenas a este acontecimento é ignorar toda sua historicidade sua matriz cultural, que contribuiu para a formação da cultura do nosso país e do ser brasileiro (GEVEHR; ALVES, 2016, p.18).

Deste modo, compreende-se a importância de uma educação livre da formatação eurocêntrica, que possa trabalhar o ensino de maneira mais abrangente, visando para além dos conteúdos, a formação de sujeitos políticos e a construção de sua identidade étnica, promovendo assim, a tão almejada transformação social.

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do trabalho e do tipo de relações humanas (TEIXEIRA, 1996, p. 60).

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (Nilma L. GOMES, 2012, p. 102).

A necessidade (e obrigatoriedade) de trabalhar a temática racial em uma sociedade racialmente desigual como a brasileira, acaba por revelar (e desvelar) tensões, conflitos, resistências (de naturezas sociais, políticas e pedagógicas), que dificultam a efetiva implementação do que é determinado nos parâmetros legais. É necessário:

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p.22).

A história e cultura afro-brasileira e africana não devem se resumir ao período de escravidão, assim como a interculturalidade não deve ser um empecilho aos educadores, mas sim, uma das formas de impulsionar a transposição didática para as relações étnico-raciais. É possível desenvolver uma prática pedagógica de trabalho com essa temática a partir do momento em que enxergamos a necessidade e o impacto das questões étnico-raciais para a sociedade.

Reconhecer a enorme diversidade cultural, política e social africana é urgente e necessária. Negá-la equivale a desacreditar a capacidade e a própria humanidade dos africanos e de seus descendentes nas Américas. Afinal de contas, em todos os lugares onde a humanidade fez história, a pluralidade foi a regra. Não há motivo para pensar que na África teria sido diferente (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

Segundo Ana Célia Silva (1995), existe uma estratégia educacional muito bem arquitetada, pautada no racismo, a qual propõe a eliminação do negro, retirando sua imagem de cena na grande maioria das vezes e que em alguns momentos aponta para uma certa presença, porém de maneira marginalizada:

Apresentar o segmento negro como minoritário [...] para ocultar a sua presença majoritária nos estratos sociais mais baixos, bem como, acentuar sua presença apenas nos papéis ou funções estigmatizadas na sociedade. Seria também uma forma de justificar a sua ausência na participação do poder político e econômico do País (Ana Célia SILVA 1995).

Assim, os profissionais da educação necessitam partir de um viés de desconstrução. Desnaturalizar preconceitos e estereótipos, reconhecer que a diversidade e a pluralidade de uma nação não devem ser justificativas do ambiente escolar para diferenças educacionais, mas sim para o reconhecimento da necessidade de transformação e rompimento com uma educação eurocêntrica e colonizadora.

1.3. Alfabetização científica e colonialidade

As instituições de ensino possuem uma estreita relação com as questões sociais, essas possuem a capacidade de refletirem importantes mudanças e transformações que ocorreram na sociedade, nos seus mais variados aspectos, culturais, econômicos, sociais ou políticos. (Myriam KRASILCHIK, 2000).

A construção histórica da Ciência se embasou em narrativas eurocêtricas, as quais também foram responsáveis quanto ao desenvolvimento de um imaginário social que reconhecesse como cientista, um homem, cis, heterossexual, branco. Ou seja, entende-se a área como um cenário de poder, sua imagem precisaria estar atrelada à sujeitos socialmente aceitos e que representassem a perpetuação da hegemonia. Em contrapartida, estar fora desse padrão, ainda que buscasse proximidade com a área científica, recebiam em troca silenciamento em suas mais diversas formas (Bárbara Carine S. PINHEIRO; Katemari ROSA, 2018).

O espaço de prestígio que fora alcançado pelas ciências no último século, ocorreu devido ao seu significativo crescimento com base em avanços e importantes invenções, fatores estes que propiciaram uma mudança de pensamento no próprio modo como se davam as práticas sociais (Mônica de Cassia V. WALDHEM, 2008 apud ROSA, 2005). Devido a esse cenário, a Ciência adquire um teor social no quesito de poder hegemônico mundial, apresentando ao final do século XIX, um desafio político no que diz respeito a sua constituição enquanto disciplina escolar (GOODSON, 1997).

Assim podemos constatar a forte influência que o colonialismo desempenhou com relação ao desenvolvimento da estruturação científica e educacional. Ao analisarmos as produções científicas dentro da área de Educação em Ciências no Brasil, percebemos uma predominância significativa com relação a preferência de referenciais europeus e norte-americanos, enfatizando a ideia de quem porta o poder e o saber e conseqüentemente quem estrutura a educação em Ciências em nosso país.

Entende-se assim que o ensino de Ciências carrega desde suas raízes a perpetuação de formas de colonialidade do saber, podendo se apresentar como instrumento de legitimação e naturalização de relações pautadas na inferiorização de grupos não brancos. Ballestrin (2010) pontua: “a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (p. 104). A qual a cosmovisão moderna pode ser considerada como ponto imprescindível para favorecer a diferença colonial, a partir do pressuposto de que a ciência foi considerada um conhecimento de três características marcantes: único, verdadeiro e universal (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

Pautada em uma política de conhecimento eurocentrada, a Ciência e o ensino de Ciências favorecem quanto ao reforço de uma única possibilidade de conhecimento, pautada em relações de poder e conseqüentemente de dominação. Essa política se mantém através do “silenciamento sobre racismo científico nos séculos XVIII e XIX; da compreensão equivocada da teoria da evolução darwinista e da hereditariedade mendeliana na formação de ideias sobre raça, miscigenação, etnia, gênero, normalidade e defeito, aptidão e inaptidão social, eugenia, etc” (Carolina C. NASCIMENTO, 2017, p. 7).

As relações sociais denominadas seguindo o pressuposto de raça, construíram novas subjetividades, a Europa passou a adquirir conotação de caráter racial, visto que os brancos eram considerados os dominantes, enquanto negros e indígenas estavam destinados à condição de dominados. Deste modo, raça era o fator determinante para determinação de lugares de inferioridade e de superioridade (QUIJANO, 2005).

O pensamento eurocêntrico aliado a uma ideologia racista promoveu uma drástica e desumana divisão, onde haviam corpos que portavam a razão e sujeitos que eram vistos e tratados como objeto, ou seja, seguindo esses princípios transformou-se aqueles não europeus em seres desumanizados, suscetíveis às mais diversas formas de violência, como período de escravização. Quijano (2010) pontua sobre a necessidade de uma mobilização que vá contrária às propostas do capitalismo e da colonialidade.

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado [...] O lugar central da “corporeidade” neste plano leva à necessidade de pensar, repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder (QUIJANO, 2010, p. 126).

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2010), se caracteriza através das diferenças estabelecidas pela raça, essa subdividida em superior e inferior. Por meio dessa separação é possível enxergar o país por uma ótica que se pauta no colonialismo imperial em associação a ciência ocidental, como fatores determinantes não apenas em nível de classificação hierárquica, como também consiste literalmente na manipulação social. A colonialidade do poder se caracteriza como “privilégio” da cultura não branca, possui legitimidade para classificar e dominar outras culturas, considerada por esta como inferiores.

Já a colonialidade do saber, de acordo com Bárbara C. S. Pinheiro (2019) está relacionado ao estabelecimento do “saber” europeu como universal e legítimo, constituindo-se como modelo que confere à ciência moderna, o poder para definir o que deve ser considerado verdadeiro ou falso, configurando o rigor científico como uma peneira de silenciamento a toda e qualquer epistemologia não branca.

Para Quijano (2010) é possível combater os efeitos da colonialidade do poder através do que ele denomina como socialização do poder, o qual propõe a devolutiva do controle e autonomia a um indivíduo com relação às características básicas que compõem sua existência social: trabalho, gênero, subjetividade, autoridade, bem como, sua ontologia. Essa ideia de combate a colonialidade vai de encontro a proposta de Mignolo (2008) denominada desobediência epistêmica.

Segundo Mignolo (2008) é necessário espaço para que outras racionalidades possam entrar em confronto com os modos de pensar já estabelecidos, pois sem isso, “permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados,

enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências subjetivas formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (MIGNOLO, 2008, p.288).

descolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamentos ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2008, p. 313).

Fleuri (2017) propõem que para que ocorra uma revolução epistêmica é necessário que tenhamos a consciência de buscar aprender com culturas não brancas, nessa mesma perspectiva Valla (1996) sinaliza quanto a importância da busca pela compreensão com relação ao que as classes populares, povos originários e africanos, tem a nos ensinar, visto que são os que sofrem diretamente com a exploração e subalternização em nossa sociedade.

O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonizar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais (FLEURI, 2017, p. 284).

Deste modo, percebemos que é possível somar forças com base nos princípios da alfabetização científica, visto que essa é pensada e construída visando, além dos conceitos pautados na estruturação científica, o favorecimento quanto à compreensão da dimensão não apenas pública, mas social da ciência, proporcionando espaço para reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico relacionado à esfera científica de forma associada aos aspectos de sua produção e utilização.

Lúcia Helena Sasseron e Anna Maria P. Carvalho (2008) organizaram eixos estruturantes da alfabetização científica, onde o primeiro relaciona-se com a capacidade de compreensão dos conceitos científicos. O segundo eixo, associa-se com a compreensão da relação entre ciência, questões éticas e políticas que fazem parte da prática científica. Já o terceiro eixo, destinado à compreensão da união entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

Lorenzetti e Delizoicov (2001) argumentam que a alfabetização científica seja:

compreendida como processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p.8-9)

Assim, pode-se compreender a alfabetização científica num viés mais amplo, contemplando o desenvolvimento e construção de significados no âmbito da educação

científica. Sasseron e Carvalho (2011) mencionam que a alfabetização científica amplia a compreensão conceitual dos indivíduos, favorecendo com que estes consigam se posicionar perante situações reais do cotidiano, ou seja um ensino de Ciências, destinado ao protagonismo do indivíduo em sua afirmativa como cidadão.

Pensamento esse que se alicerça na definição de alfabetização científica proposta por Paulo Freire:

a alfabetização científica é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1980, p. 111).

Neste sentido, a alfabetização científica está atrelada à capacidade de desenvolvimento do indivíduo em não dissociar ciência de sociedade, promovendo a habilidade de um olhar crítico que seja capaz de favorecer uma comunicação ativa, entre o mundo, a palavra escrita e suas possíveis conexões que geram a construção de saberes.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer de ‘transformá-lo’ através de nossa prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, pra mim, do processo de alfabetização (FREIRE, 2005, p. 20).

Chassot (2003) atribui a alfabetização científica um caráter potencializador no que diz respeito a uma educação mais comprometida com as transformações, a qual representa uma proposta de correção frente às práticas conteudistas presentes na esfera do ensino de Ciências. Para o autor, a ciência se constitui como uma linguagem desenvolvida para o entendimento do mundo natural, portanto compreender ciência implica em saber compreender a linguagem da natureza. “É um analfabeto científico aquele que é incapaz de uma leitura do universo” (CHASSOT, 2003, p.91).

Construir essa habilidade permite ao indivíduo maior clareza com relação a tomada de decisões e a compreender as possibilidades e consequências com relação ao avanço científico. Portanto a alfabetização científica pode ser entendida como um processo, o qual favorece não apenas a aproximação dessa linguagem, mas sua compreensão, sua aproximação com a explicação do mundo natural.

Assim, poderíamos pensar que alfabetização científica signifique possibilidades de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e

sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade (FURIÓ et al., 2001).

Ao refletirmos sobre um ensino de Ciências que se pautem em uma perspectiva de construção da cidadania, enxergamos a necessidade de, através de uma educação e alfabetização científica, construirmos uma cultura científica, a qual para Duran (2005) está intimamente relacionada com a estruturação social e instituições da Ciência, ao contrário da alfabetização científica que segundo Sandra E. Araújo, Caluzi e Caldeira (2006) centra-se no indivíduo. Ou seja, enquanto a cultura científica possui um foco “social”, a alfabetização científica possui um foco “individual”, visto que ainda que esta possua foco no cidadão, sua perspectiva se mantém social, sendo assim, uma dependente da outra.

Para que uma sociedade seja considerada alfabetizada cientificamente é imprescindível que o cidadão esteja imerso no segundo estágio da cultura científica. Faz-se necessário que a cultura científica esteja inserida à cultura geral. Isso somente ocorre quando há acesso a informações e conhecimentos suficientes para possibilitar que os cidadãos os incorporem ao seu cotidiano (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006 p. 19)

A alfabetização científica associada à cultura científica preocupa-se em promover a construção de conhecimentos acerca da Ciência abrangendo as diferentes esferas da sociedade, além de um contato diretamente ligado à criticidade com base na área científica e seus possíveis efeitos para a sociedade.

[...] A técnica moderna evoluiu para um estado racional, muito mais preciso e de rendimento muito maior. A difusão científica traria como resultado a familiaridade de todos com as coisas da ciência e, sobretudo, uma confiança proveitosa nos métodos científicos, uma consciência esclarecida dos serviços que estes podem prestar (ALMEIDA, 2002, p. 68-69).

Assim, torna-se extremamente importante e urgente, que ambos os processos se tornem prioridade educacional, visto que o desenvolvimento dessa consciência só tem a favorecer positivamente o desenvolvimento social, econômico e político.

1.4 Educação Antirracista

A educação de um país consolidado às bases do racismo estrutural sofre influências muito fortes com relação ao processo histórico colonial da América Latina, ou seja, a estruturação educacional brasileira presencia até hoje, em pleno século XXI, os mais nítidos

efeitos da colonização, os quais foram agrupados por Quijano (2005) como um pilar denominado colonialidade do poder.

Seguindo essa perspectiva temos o apontamento de Oliveira e Vera Maria F. Candau:

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (2010, p. 19).

Nilma L. Gomes (2017) destaca em sua obra “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, como ponto principal e de partida, o papel do movimento negro não apenas como promotor da educação, mas também, como agente de saberes emancipatórios com relação a questão racial no Brasil. Essa perspectiva considera importante a produção de esforços que culminou no rompimento do modelo de educação escolar pautado em epistemologias coloniais.

A educação antirracista, segundo Bárbara C. S. Pinheiro (2021), consiste em uma abordagem que parte da denúncia do sistema de opressões raciais vivenciadas por pessoas pretas, mas sem limitar sua existência “ao que a branquitude fez com ela” e sem deixar de fortalecer os seus, através de uma perspectiva de empoderamento pautado na humanização e valorização reforçando sua totalidade enquanto pessoas.

Segundo a mesma autora, “anti” “racismo” configura uma expressão que tem como enfoque desenvolver estratégias que se pautem na “reversão” do racismo, ou seja, o lugar central não é destinado ao racismo, este se configura como um fator coadjuvante que mobiliza ações decorrentes, as quais estão mais atreladas a uma perspectiva de presenças do que de ausências propriamente dito (Bárbara C. S. PINHEIRO, 2021).

O conceito de decolonialidade possui similaridade com a educação antirracista, visto que apresenta também como objetivo, enxergar a existência de distintos saberes, bem como de “lugares outros” de desenvolvimento intelectual. Alcançando uma autonomia com relação ao desvinculamento e desobrigação de permanecer dentro de uma bolha de epistemes ou paradigmas eurocentrados. Catherine Walsh pontua que:

[...] tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar a lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (WALSH, 2007 apud OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 24).

Porém, enquanto a decolonialidade refere-se a uma estratégia que se pauta na criação e desenvolvimento de outras epistemologias, para além daquelas europeias, visando a totalidade de uma reconstrução do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), a educação antirracista não se limita à construção do processo, dão-se atenção e subsídios ao desenvolvimento, fortalecimento e cultivo da identidade daquele que também deve ser enxergado como protagonista de sua verdadeira história.

Para Munanga (2012), esse processo determina a construção da identidade coletiva negra, confere autenticidade a seus indivíduos para que possam desconstruir a memória negativa impregnada pela historização colonial, e resgata suas humanidade e autoestima através da reconstrução de uma verdadeira história positiva.

1.5 Contextos do Livro Didático no Brasil

O livro didático é entendido por Costa e Norma Suely G. Allevato (2010, p. 2) como um forte instrumento que possui o poder de favorecer o processo de ensino aprendizagem, considerado inclusive como um material indispensável no que diz respeito a mediação do conhecimento, visto que atua como “um interlocutor, isto é, um componente que dialoga tanto com o professor quanto com os alunos”. Assim, ainda que sejam utilizados variados recursos didáticos nos ambientes escolares, o livro permanece ocupando um lugar não apenas principal, mas essencial para apoiar os processos de ensino aprendizagem.

Esse papel destacado do livro didático também é observado em contextos escolares precários, conferindo a professores e alunos, um importantíssimo elemento dentro de sala de aula. Dante (1996) pontua:

Muitas escolas são limitadas em recursos como bibliotecas, materiais pedagógicos, equipamentos de duplicação, vídeos, computadores, de modo que o livro didático constitui o básico, senão o único recurso didático do professor [...] (p. 63).

Um dos aspectos cruciais da utilização do livro didático corresponde à sua íntima relação com o desenvolvimento cultural e a construção e promoção de uma memória historicamente bem delimitada, o que configura esse material como um produto complexo, ou melhor dizendo, híbrido, visto que sua composição tem como base cruzamentos de diferentes aspectos, como por exemplo: “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, apud FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 2).

Ao imaginarmos os indivíduos que estabelecerão contato mais próximo com esse material, encontramos principalmente professores e alunos. E ainda que suas relações se deem num mesmo contexto, as necessidades de ambos são diferentes. Dante (1996) pontua a importância do livro didático para o professor seguindo uma perspectiva de dificuldades que este sofre em decorrência da desvalorização da própria profissão: “o professor tem muitos alunos, afazeres e atividades extracurriculares que o impedem de planejar e escrever textos, problemas interessantes e questões desafiadoras, sem a ajuda do livro didático” (p. 63).

O autor também menciona a importância do livro didático para o aluno, visto que suas necessidades escolares, diferentes daquelas do professor, também podem ser supridas pelo material. Segundo ele, o professor não consegue suprir toda a demanda de avaliação do educando, o qual o livro consegue se encarregar. Nas palavras de Dante (1996):

Em geral, só a aula do professor não consegue fornecer todos os elementos necessários para a aprendizagem do aluno, uma parte deles como problemas, atividades e exercícios pode ser coberta recorrendo-se ao livro didático (p. 63).

Soares (2002) enfatiza essa ideia na perspectiva desafiadora da profissão do professor no Brasil, ao afirmar que a centralidade do papel do livro didático se dá principalmente pelo sucateamento da educação:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (Magda SOARES, 2002, p. 2).

Muitas vezes, fora do contexto escolar e em se tratando de realidades mais carentes, o único livro presente em uma residência é o próprio livro didático, de forma que esse recurso possui grande responsabilidade quanto à sua composição. Milton Santos (1994, p. 121) propõe:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes do atuar no presente e ajudar a construir o futuro (SANTOS, 1994, p. 121).

Trata-se de uma composição que advém de um local de poder, de tal modo que se torna importante para o professor estabelecer um olhar crítico para enxergar o que o livro didático representa e como contextualiza seus leitores, a cultura e principalmente a história. Assim, será possível planejar e trabalhar com seus educandos a criticidade quanto produções e reproduções através do livro didático.

2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A partir da definição do problema e dos objetivos da pesquisa, buscou-se constituir uma análise de referências, que incluiu, além de uma ampla revisão teórica sobre o tema, um levantamento bibliográfico voltado a caracterizar as principais produções em periódicos nacionais. Este se constituiu no primeiro momento do desenvolvimento da pesquisa.

O levantamento foi desenvolvido a partir da plataforma SciELO, visou uma caracterização geral de artigos que estivessem relacionados às relações étnico-raciais no âmbito da educação. Este nos proporcionou dados quantitativos e qualitativos que foram submetidos a estratégias do âmbito da Análise de Conteúdo e favoreceu o aprofundamento nos resultados alcançados e posteriormente na construção de unidades de registro e de contexto pertinentes.

Os resultados obtidos nesta etapa proporcionaram sustentação e familiaridade com os principais resultados de pesquisas desenvolvidas sobre o tema que, aliados ao processo de revisão bibliográfica implementado na construção da fundamentação teórica, subsidiaram o segundo momento da pesquisa, onde realizou-se a análise da coleção didática selecionada.

2.1. Orientações metodológicas

Com base em uma perspectiva qualitativa foram analisadas não apenas presenças e ausências no livro didático de Ciências, associadas às relações étnico-raciais, mas principalmente a construção ideológica existente por trás das representações preta e indígena, com vistas a compreendermos quais são as possibilidades de utilizarmos esse material didático como uma fonte transgressora de uma estrutura que mantém o racismo estrutural.

No decorrer da análise, buscamos compreender a relação entre imagens, discursos e interesses, ou seja, identificar as formas simbólicas apresentadas no livro didático, as quais,

segundo Regina Zilberman (1987) possuem um caráter ideológico difundido através de discursos hierarquizados que não só impõem comportamentos padrões, como também os naturalizam, favorecendo assim relações de poder.

As formas simbólicas através das quais nós nos expressamos e entendemos os outros não constituem outro mundo, etéreo, que se coloca em oposição ao que é real: ao contrário, elas são parcialmente constitutivas do que em nossas sociedades é real. Concentrando o estudo da ideologia no terreno das formas simbólicas contextualizadas, para as maneiras como as formas simbólicas são usadas para estabelecer e sustentar relações de poder estamos estudando um aspecto da vida social que é tão real como qualquer outro. Pois a vida social é, até certo ponto, um campo de contestação em que a luta se trava tanto através de palavras e símbolos como pelo uso da força física. Ideologia (...) é uma parte integrante dessa luta; é uma característica criativa e constitutiva da vida social que é sustentada e reproduzida, contestada e transformada, através de ações e interações, as quais incluem a troca contínua de formas simbólicas (THOMPSON, 2002, p. 19).

Ao compreendermos o espaço escolar como um local de poder desde sua estruturação até os recursos utilizados pelo profissional da educação, como o livro didático, percebemos ser um grande desafio compreender os sentidos por trás de construções ideológicas que desfavorecem culturas não brancas.

A pesquisa qualitativa, para Denzin e Lincoln (2006), é compreendida por meio de uma reunião de práticas que resultam em uma representação interpretativa de mundo, propiciada pela junção de significados, os quais fornecem ao pesquisador subsídios para a identificação de fenômenos. A pesquisa qualitativa:

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

De acordo com Maria Cecília S. Minayo (2003), a pesquisa qualitativa reúne pontos presentes em um viés de significados; busca-se compreender a significação das motivações, interesses, valores, crenças e comportamentos, os quais configuram para além de uma simples investigação, uma relação de profundidade. O que, segundo a autora, não poderia se formatar ao reducionismo da mecanização de variáveis.

A pesquisa qualitativa visa alcançar a compreensão minuciosa dos significados, bem como das características presentes no objeto de estudo, o que propicia a imersão na

complexidade do fenômeno então investigado. Por isso, compreende-se a importância despendida no processo, o qual, diferentemente do produto, traz ao pesquisador detalhes extremamente úteis para o desenvolver da pesquisa. Para Maria Angela S. Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa, para Richardson:

[...] não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p. 102).

Assim, a validação do estudo qualitativo não se dá por amostragem, como ocorre na pesquisa quantitativa, mas sim pela profundidade em que se deu a realização da pesquisa e a compreensão do fenômeno social, a partir das representações dos atores que interagem com o livro didático.

Em nosso contexto, a análise desenvolvida pode ser compreendida no escopo da pesquisa documental, pois algumas das dimensões de análise propostas por Cellard (2008), apresentam semelhanças com o trajeto inicial da pesquisa, como por exemplo, a etapa de avaliação do contexto histórico, social, cultural, político e econômico, a “natureza do texto” e a contextualização com relação aos sentidos de lógica interna.

Na perspectiva de uma imersão mais profunda nos textos do livro didático, de modo a identificar inúmeros sentidos presentes, a Análise de Conteúdo mostrou-se uma estratégia bastante adequada e favorável aos objetivos postulados. A qual é muito utilizada em associação a análise documental, visto que essa apresenta técnicas que visam a interpretação de modo mais detalhado:

Conjunto de técnicas de investigação científica utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009: 27)

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), compreende um conjunto elaborado de técnicas, que fornecem subsídios para que o pesquisador consiga promover a

reunião de conteúdos informativos, e através destes, desenvolver sua descrição, bem como a compreensão de fenômenos, por meio de inferências. A Análise de Conteúdo para a autora é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 47).

Arilda Schmidt Godoy (1995b) argumenta que a Análise de Conteúdo, de acordo com a perspectiva de Bardin, constitui-se em uma técnica metodológica, a qual pode ter sua aplicação em diferentes formas de comunicação, independentemente da proposta de discurso, bem como do meio comunicante. O trabalho do analista adquire um caráter duplo e, no primeiro momento, deve-se captar a ideia da comunicação para, só posteriormente, se atentar também a possíveis outras significações, não se restringindo ou limitando-se às primeiras impressões. A Análise de Conteúdo, de acordo com Moraes (1994):

[...] constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES, 1994, p. 103).

Buscar por um conteúdo implícito é uma das ênfases recorrentes, quando se trata da Análise de Conteúdo, na qual pesquisador necessita ir para além do que o texto coloca, compreendendo e analisando não só as informações dispostas ali, mas também os possíveis sentidos que estes figuram em um segundo plano. Tal ideia de conteúdo implícito é elucidada por Triviños (1987) que assevera:

[...] não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. [...] os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Moraes (1999) argumenta que o texto pode ser considerado como uma forma de comunicação, no qual o pesquisador precisa compreender e realizar o direcionamento de seus objetivos, os quais se voltam a vertentes do como (forma como a comunicação se processa); qual finalidade (referente aos objetivos de determinada comunicação) e com que resultados (objetivos de tal comunicação em análise).

São duas as funções de destaque na Análise de Conteúdo, uma delas está relacionada à verificação, ou seja, à condição de verificabilidade de hipóteses de pesquisa, ou

seja, através de seus procedimentos podem ser obtidas respostas para um determinado fenômeno em estudo, como também é possível confirmar ou não hipóteses previamente estabelecidas.

A outra função está associada à "descoberta", relaciona-se com o olhar mais apurado ao que está por trás da manifestação daquele conteúdo, buscando uma interpretação mais minuciosa e significativa para o fenômeno em questão. Ambas as funções podem se tornar complementares na prática e podem ter sua aplicabilidade associada aos interesses dos princípios tanto da pesquisa qualitativa, quanto da pesquisa quantitativa.

Essa técnica pauta-se em procedimentos que promovem o contato com possíveis indicadores, os quais podem se configurar como qualitativos ou quantitativos, sendo assim possível a realização do processo de inferência de conhecimentos. Oliveira (2008) elucida que a Análise de Conteúdo concede:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

A Análise de Conteúdo possui seu desenvolvimento pautado em três fases fundamentais que, segundo Bardin (1977), são respectivamente: pré-análise; exploração do material, também chamada de descrição analítica; e análise e interpretação dos resultados. Essas três fases conferem uma boa dinâmica à pesquisa, para que o analista não se perca de seus objetivos e possa executar sua análise de maneira harmônica e pontual.

Associada à Análise de conteúdo e visando uma sustentação mais consistente às inferências e interpretações, recorreremos à Hermenêutica de Profundidade, ou seja, pautamo-nos na busca pela compreensão como ferramenta a nos auxiliar na compreensão do cenário em análise, conferindo um processo detentor de um marcador de direção. Segundo Petronilha Beatriz G. Silva (2011):

[...] referências teóricas são sinalizações que encaminham decisões, o curso que devem tomar, auxiliam a estimular seu valor e sentido. Tais sinalizações constituem-se, repito mais uma vez, articuladas por circunstâncias vividas, pensamentos elaborados, questões estudadas. Constituem-se na definição de linhas conceituais e existenciais reveladoras de formas de compreender a vida, as pessoas e as relações que elas mantêm entre si, com a natureza e o ambiente onde vivem, indicadoras de fins e meios do agir humano, de seus resultados e repercussões (SILVA, 2011, p. 77).

Assim, a escolha pela utilização da hermenêutica de profundidade possui uma relação estreita com a concepção metodológica apresentada na obra de Thompson (2002), onde a discussão está pautada na proposta de vínculo entre as formas simbólicas e contextos sociais estudados.

A Hermenêutica de Profundidade possibilita a reflexão perante ideologia e meios de comunicação, correspondendo a um tipo de abordagem alternativa que nos leva a compreender a análise das formas simbólicas inseridas em contextos sócio-históricos específicos e como são produzidas, transmitidas e recebidas na sociedade. Entendendo o livro didático como um meio de comunicação, percebemos a urgência com que se é preciso reconhecer a estruturação desses instrumentos, bem como, de que modo os utilizar de maneira crítica.

Segundo Thompson (2011) os seres humanos enquanto constituintes do mundo sócio-histórico, estão presentes, bem como constituem a história e seus contextos históricos de modo mais amplo. Portanto a experiência humana é histórica, possuindo poder quanto a configuração de mundo através da compreensão de um passado como primordial para a construção do futuro e como fonte de subsídio para camuflar o presente, em detrimento de tradições inventadas, as quais promovem o distanciamento de sua verdadeira origem.

(...) o papel central das formas simbólicas que incluem a tradição e que, em um tempo de crise, pode levar um povo de volta ao passado, impedindo-o de perceber seus interesses coletivos e impedindo-o de agir para transformar uma ordem social que o oprime. Uma tradição pode aparecer e aprisionar um povo, pode levá-lo a acreditar que o passado é seu futuro, e que o senhor é seu servo, e pode por isso, manter uma ordem social em que vasta maioria da população estaria sujeita às condições de exploração e dominação. (...) Pois as formas simbólicas transmitidas pelo passado são constitutivas dos costumes, das práticas e das crenças cotidianas; elas não podem ser deixadas de lado como muitos cadáveres inertes, uma vez que elas desempenham um papel ativo e fundamental nas vidas do povo (THOMPSON, 2002, p. 61).

Para Thompson (2002), as formas simbólicas correspondem a fenômenos culturais que apresentam uma série de significados, sendo considerados e interpretados pelos indivíduos como elementos constituintes importantes de suas vidas. Sua caracterização se dá de variadas formas, abarcando desde materiais físicos como textos escritos, obras de arte, dentre outros objetos, até discursos, expressões de fala ou escrita e imagens.

O autor não se preocupa apenas com o contexto das formas simbólicas relacionadas aos contextos de vida cotidiana, mas sim com as instituições que representam esferas políticas. Segundo ele, as formas simbólicas nestes casos não apenas são elaboradas, como também

articuladas, de modo a infiltrar e estabelecer relações de poder na vida das pessoas de uma maneira naturalizada. Fato esse que nos leva a refletir que as formas simbólicas não se restringem ao cotidiano, afinal elas também são estruturadas nas formas de poder institucionalizadas através do Estado. A política corresponde a um espaço de poder e dominação (THOMPSON, 2002, p. 18).

O cenário de dominação se mantém através de relações assimétricas de poder, onde a ideologia estará presente. Esta necessita de situações favoráveis como também estratégias para o seu desenvolvimento e atuação, as quais Thompson (2002) define como: *Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação*.

O conceito de *Legitimação* está associado a representação das relações de poder que são pautadas através de fundamentação. Através de fundamentos racionais consegue-se justificar formas simbólicas por algumas estratégias que favorecem essas construções, são elas: racionalização, universalização e narrativização. A racionalização está ligada ao desenvolvimento de uma linha de raciocínio como meio de defesa e ou justificativa, que se apoia à legalidade de regras com o objetivo de defender interesses individuais transpostos como coletivo. A universalização se propõe a desenvolver acordos institucionais que estão diretamente ligados aos interesses de uma minoria, mas que são apresentados como interesse de todos. Já a narrativização se propõe a verbalizar histórias no período presente a fim de favorecer a perpetuação e a justificação quanto a relações de poder que foram consolidadas no passado (THOMPSON, 2002).

A *Dissimulação* está relacionada a uma estruturação de modo oculto que estabelecem, favorecem e principalmente, sustentam as relações de poder. De acordo com Thompson (2002), esse modo de ideologia conta com variadas estratégias. A primeira delas é denominada deslocamento, fator esse que associa configurações positivas ou negativas a objetos ou pessoas. A eufemização possui a capacidade, o sentido e significado real das coisas. Ainda na *Dissimulação*, tem-se sinédoque, a metonímia e a metáfora, as quais dissimulam através da acentuação de características, substituição de atributos e inversão de relações, de modo geral (THOMPSON, 2002).

Silva (2008a) pontua que há outros modos em que as formas simbólicas atuam, como por exemplo, através do silêncio. Essa corresponde a um fator estruturante no que diz respeito a hierarquização entre brancos e negros, sendo utilizada para promover o silenciamento com relação ao sujeito negro, estabelecendo que este esteja ausente, ou quando presente, que seja em posição inferior ao branco. Santos (2008a) denomina essa hierarquização do branco

com relação ao negro, entendendo o sujeito não branco não apenas como superior, mas também como norma da sociedade, como branquidade normativa. Esse mesmo silêncio também é responsável por invisibilizar desigualdades, disfarçar situações de preconceito e omitir as desigualdades, sejam elas de modo material ou simbólico.

A *Unificação* também se constitui como modo de dominação, a qual tem como objetivo associar o indivíduo a uma identidade coletiva, desconsiderando toda e qualquer diferença que possa separá-los.

A estratégia de *Fragmentação* está relacionada com a divisão de grupos, propiciando que um deles se torne capaz de exercer dominação sobre o outro, associada a ela encontra-se a diferenciação a qual tem por objetivo ressaltar as diferenças entre ambos, alimentando relações que sejam capazes de propiciar o distanciamento desses grupos.

Segundo Andrade (2004 apud SILVA, 2005), há uma estratégia de construção simbólica que também se relaciona com a *Fragmentação*, a estigmatização. Goffman (1998) conceitua a palavra estigma como um atributo de classificação profundamente depreciativo. A estigmatização do indivíduo pela sociedade o torna diferente, o que desencadeia uma “luta contra o inimigo”, o qual dentro da *Unificação* esse sujeito é visto como algo desafiador ou ameaçador ao grupo (THOMSON, 2002).

A *Reificação* possui relação com a retratação de uma situação histórica, como uma sentença permanente, natural ou atemporal. Dentro dessa proposta há outras quatro perspectivas de operação da ideologia: naturalização, eternalização, passivização e nominalização, as quais respectivamente visam ofuscar, esvaziar, substituir e eliminar a participação do sujeito no contexto de caráter sócio-histórico (THOMPSON, 2002).

A hermenêutica de profundidade se apresenta organizada em três tipos de análises: a Análise Sócio-Histórica, Análise Formal ou Discursiva e a Interpretação/Reinterpretação. A análise Sócio-histórica compreende que as formas simbólicas são desenvolvidas, circulando e alcançando contextos sociais, espaciais e temporais particulares; o que configura o objetivo dessa análise sendo respectivamente “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p. 366).

A Análise Formal ou Discursiva pauta-se no modo de estruturação pelas quais as formas simbólicas são construídas e organizadas nas mensagens e como são poderosas no quesito, mobilizar sentidos. Essa etapa é destinada a compreender como as formas simbólicas são estabelecidas de modo a mover sentido, e quais são esses sentidos que estão sendo movidos.

É possível que nesta etapa outras técnicas de análises possam ser associadas, dentre elas a Análise de Conteúdo, nossa opção de trabalho.

A Interpretação/Reinterpretação das formas simbólicas tem como objetivo fazer uma releitura dos resultados das etapas anteriores, buscando o desenvolvimento de uma interpretação que se pautar na criatividade e na criticidade, sendo capaz de superar as aparências já evidentemente percebidas. É importante notar que a diferença entre uma pessoa comum e um hermeneuta, é justamente a profundidade com que essas análises são realizadas perante formas simbólicas e contexto histórico em questão.

Essa pode ser considerada uma característica marcante com relação ao hermeneuta, o qual desenvolve a capacidade de não apenas interpretar, mas realizar a interpretação daquilo que já fora interpretado, debruçando-se sobre constatações por vezes superficiais ou quanto à associação de formas simbólicas que contemplem relações que apresentem assimetrias. O hermeneuta trabalha sob a reinterpretação.

2.2. Análise da coleção didática selecionada

A escolha da coleção analisada considerou sua liderança no quesito de quantidade de exemplares distribuídos em Uberlândia e região do Triângulo Mineiro do estado de Minas Gerais, no âmbito do PNL D de 2020 a 2023. Para isso, foram consultados os relatórios fornecidos pelo MEC, no âmbito do PNL D, na página do FNDE (<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>).

A coleção selecionada foi a Teláris Ciências, de autoria de Fernando Gewandszajder e Helena Moreira Pacca (GEWANDSZAJDER; PACCA, 2018), a qual está organizada em quatro volumes, um para cada ano da etapa final do Ensino Fundamental. Cada volume está dividido em três unidades e contempla as unidades temáticas da BNCC: Vida e Evolução, Matéria e Energia e Terra e Universo.

As unidades são subdivididas em capítulos, que variam em número, em cada unidade, ao longo da coleção. É apresentado um sumário de simples leitura e fácil identificação ao estudante, o que favorece o encontro de qual temática deseja visualizar no volume estudado. Cada unidade apresenta em seu início o conjunto de imagens, textos ou figuras, os quais

ilustram os temas dos capítulos que as compõem, e tem como objetivo chamar a atenção dos estudantes sobre as problemáticas que são tratadas naquele momento.

A coleção apresenta os conteúdos de Ciências da Natureza em contextos e situações que permitem aos estudantes desenvolver atitudes e valores na perspectiva de uma formação integral, para atuar com autonomia, criticidade, proatividade e responsabilidade, frente às diferentes questões presentes na sociedade contemporânea (BRASIL, 2019, p. 153).

Tendo como foco valorizar os saberes prévios dos discentes, através da proposta teórico-metodológica da aprendizagem significativa, o livro apresenta questões de sensibilização e a seção “A questão é”, no início de cada unidade e capítulo, respectivamente. Com o objetivo de promover a mobilização dos conhecimentos prévios os relaciona a novos conceitos, possibilita a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

A obra, por sua vez, busca realizar a associação entre atividades escolares com situações do cotidiano, tendo como objetivo estimulá-los através da curiosidade quanto ao desenvolvimento das mesmas. Essa proposta é reforçada nas orientações didáticas, não só no decorrer dos capítulos como também durante o desenvolvimento dos elementos de conhecimento. Um dos pontos de destaque da coleção, é referente a diversidade de ilustrações que favorecem à discussão e visualização quanto às relações diretas apresentadas entre ciência, tecnologia, saúde e ambiente, ilustra e contextualiza temas da atualidade por meio não só das atividades, como, pela leitura das imagens. Segundo está indicado no Guia do LD:

Essas ilustrações contemplam os princípios éticos apresentando positivamente afrodescendentes, idosos, indígenas, mulheres, pessoas com necessidades especiais e povos tradicionais, assim como, a diversidade local, regional e global demonstrando a importância cultural e social (BRASIL, 2019, p. 158).

As imagens, ilustrações ou textos apresentados, são adequados para a faixa etária e estimulam a curiosidade e a criatividade dos educandos, favorece a discussão quanto a assuntos contemporâneos. Além das ilustrações, diversas atividades são propostas em toda a obra, como: análise de imagens e rótulos de alimentos, escrita, leitura e interpretação textual, análise e compreensão de gráficos, oficina de soluções com caráter investigativo, entre outras, cumprindo o papel de desenvolver as habilidades de leitura e escrita e o processo de alfabetização científica dos estudantes, e, ainda, possibilitam o desenvolvimento das competências gerais, específicas e das habilidades preconizadas nas diretrizes da BNCC.

Há em muitos momentos interações propostas para que os estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas pesquisas com os colegas e comunidade escolar, valoriza a socialização e principalmente o protagonismo estudantil. Procura-se inspirar o professor quanto

a trabalhar com atividades investigativas, utilizando materiais de fácil acesso e sem a necessidade de laboratórios de Ciências bem equipados, o que facilita a práxis docente e favorece possibilidades quanto ao desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais.

A ciência é apresentada como um empreendimento humano resgatando o contexto sócio histórico e o caráter provisório do conhecimento científico. Além disso, há um enfoque de uma Ciência que pode ser feita por todos, levando o estudante a se aproximar do papel do cientista, quebrando paradigmas de que a ciência é restrita ou dotada de uma verdade absoluta (BRASIL, 2019, p. 158).

Uma estruturação abrangente da ciência, acessível e representativa é uma das mais importantes formas de popularizar o conhecimento científico e conseqüentemente transformar aos poucos, o conceito histórico, contextual e imagético com relação às pessoas que produzem ciência e tecnologia, rompendo com o padrão branco, hétero, cis normativo.

A análise foi desenvolvida primeiramente de modo geral com todos os livros da coleção, abrangendo desde o 6º ao 9º ano, sendo realizada primeiramente uma leitura flutuante e depois focando nas passagens que continham os termos associados à temática – negro, preto, indígena, etnia, África, africanos e afro-brasileiro, para posterior quantificação. Em seguida foram analisadas as imagens referentes à representação preta e indígena, observando o conjunto de elementos presentes nessas imagens, além de análise dos textos, títulos e legendas que as acompanham. Através dessas etapas, foi possível construir categorias de análise referentes às ausências e presenças no livro didático com relação a culturas não brancas, bem como, sinalizar os desafios e também as possíveis conseqüências de perpetuar um ensino em viés colonizador.

3. RESULTADOS E ANÁLISE

Nesta seção apresentamos os resultados construídos durante o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente fizemos um levantamento bibliográfico que nos permitiu a caracterização do cenário de produções decorrentes da temática das relações étnico-raciais associada ao campo educacional. Através deste, foi possível construir categorizações que sinalizam aspectos importantes com relação aos principais pontos de abordagens dessas pesquisas. Ficando em evidência que há uma maior produção bibliográfica a respeito do marco legal respectivo a Lei 10.639/03, políticas afirmativas e formação de professores, onde a temática do livro didático correspondeu a de menor abrangência nos estudos.

O segundo momento do desenvolvimento da pesquisa se deu através da análise da coleção didática selecionada, onde a identificação de ausências e presenças favoreceu a caracterização de como se apresentam as abordagens da temática e a elaboração de inferências com o referencial teórico adotado.

3.1. Levantamento bibliográfico sobre o tema

A seleção dos artigos foi realizada com base na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica com acervo selecionado que têm como suporte apoio do CNPq. Devido às características de hospedagem de periódicos e sua representatividade, a plataforma foi utilizada para o desenvolvimento da revisão bibliográfica. As palavras – chaves para busca foram: Relações étnico-raciais, ensino, educação, livro didático. Foram encontrados 25 artigos referentes à temática abrangendo áreas diversas, destes, 23 foram elegíveis para a pesquisa, devido ao fato de que os outros dois artigos, apesar de estarem relacionados com as relações étnico-raciais, não tinham por foco caráter educacional.

Foi possível observar que as produções ocorreram entre 2011 a 2018; o ano que mais apresentou publicações dentro do espectro da pesquisa, foi o de 2018 com nove trabalhos, em seguida, temos o ano de 2017 com 5 trabalhos. Estes em sua maioria apresentam uma proposta investigativa frente a implementação da Lei 10.639/2003, seus impactos e resultados na Educação. O Gráfico 1 apresenta esta distribuição:

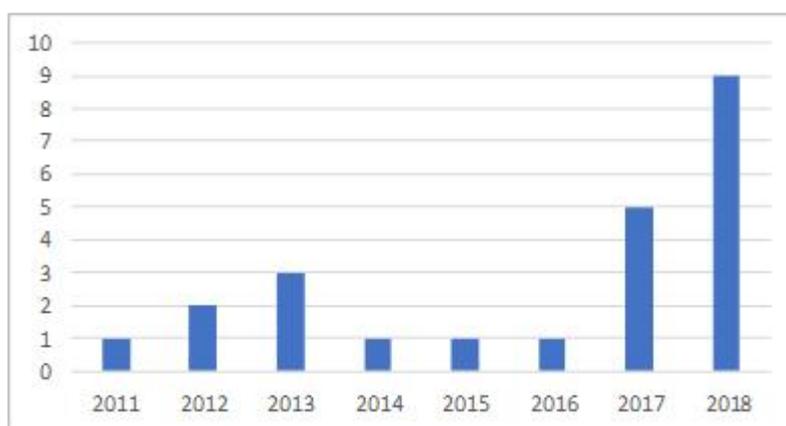


Gráfico 1. Distribuição da produção por ano

A distribuição da produção por ano ilustrada neste gráfico aponta para um movimento oscilatório, onde é perceptível notar que entre os anos de 2011 a 2012 a produção se apresenta de maneira discreta, em 2013 mostra-se uma pequena elevação, entre 2014 a 2016 volta a decair e somente de 2017 a 2018 é que o nível de produção volta a subir e alcança um de seus maiores picos. Considerando que em 2013 completaram-se dez anos da Lei 10.639/2003 e que uma quantidade significativa de trabalhos contemplou aspectos do quesito marco legal, podemos subentender que o respectivo aumento se deu em virtude da relevância da data e as possíveis repercussões desta lei. Entre 2017 e 2018 os índices voltam aumentar, deste modo podemos pensar na questão da implementação da Lei de Cotas 12.711/12, implementada em 2012 com prazo para organização frente às instituições até 2016, supondo que de 2017 a 2018 já haveriam subsídios suficientes para o desenvolvimento de pesquisas na área envolvendo o tema, pode-se subentender que o aumento significativo de produções tenha se dado por esse motivo.

Em se tratando dos contextos destas pesquisas, foi possível notar que trabalhos voltados para Políticas Afirmativas e Formação de Professores, apresentaram maior ocorrência, com o total de 5 trabalhos cada. A categoria Relato de experiência, apresenta duas subcategorias (Valorização da cultura afro-brasileira e Relações social-racial-escolar) onde os relatos são mediados por propostas diferentes frente às questões étnico-raciais.

Dentro da subcategoria valorização da cultura afro-brasileira temos um trabalho, o qual apresenta um relato de experiência de um professor de educação física que desenvolveu uma metodologia para trabalhar as questões étnico-raciais com seus alunos. O docente utiliza de valores civilizatórios afro-brasileiros para estruturar sua prática pedagógica.

A subcategoria Relações social-racial-escolar, traz um relato de experiência de uma professora que observa através de um estudo etnográfico as experiências e a rotina de uma aluna que reside em zona periférica. A docente busca compreender os mecanismos de permanência, exclusão, inclusão, sucesso e fracasso que advém dos desafios de ser uma criança negra, periférica e sem condições financeiras.

A categoria “outras áreas” apresentou três pesquisas, que ressaltam como as relações étnico-raciais são abordadas em âmbitos como a saúde, psicologia e serviço social. As categorias Livro didático e Currículo contaram com dois trabalhos apenas. No Gráfico 2 apresentamos a distribuição dos artigos nessas categorias.

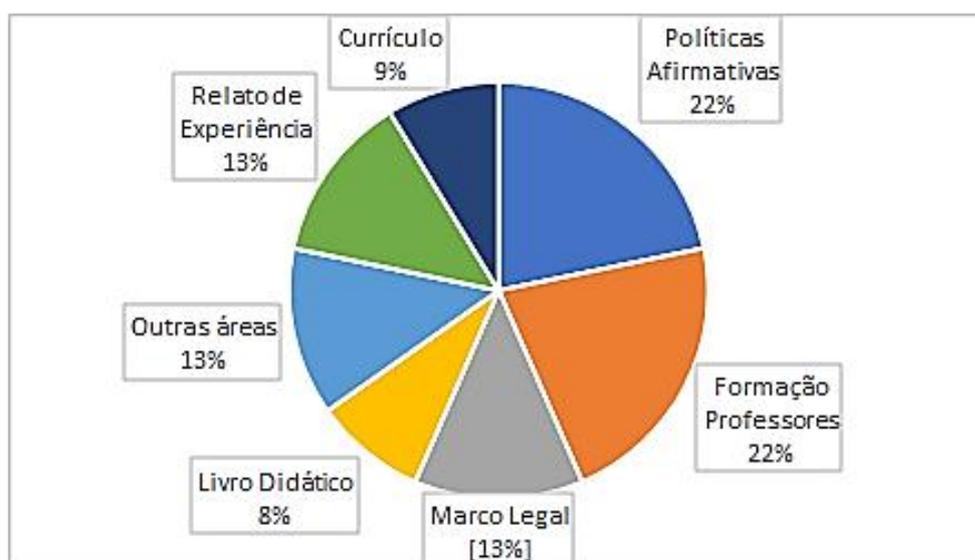


Gráfico 2. Foco das Pesquisas

É possível notar que os temas Políticas afirmativas e Formação de professores apresentaram maior índice de produção. Com relação ao gráfico anterior, onde destacou-se a hipótese, do aumento de produções associado ao avanço da implementação de leis, o qual envolve ações afirmativas, é possível relacionar a alta destes trabalhos com os desafios a serem enfrentados perante as políticas afirmativas.

Deste modo, deparamo-nos com o tema Formação de professores, em um alto índice de trabalhos. Percebemos frente a isso o desenvolvimento de pesquisas voltadas a

compreender quais as necessidades dos profissionais na área da educação em relação a implementação dessas leis (10.639/2003 – 12.711/2012).

Por isso os temas, políticas afirmativas e formação de professores se destacam no quesito produção em relação aos outros, os quais também se apresentam com caráter investigativo frente às leis, porém associados a outros parâmetros, como por exemplo, livro didático, relato de experiência, currículo e outras áreas.

Quanto ao espaço para os quais as pesquisas analisadas estavam voltadas, elencou-se os seguintes contextos: Ensino superior, onde houve uma maior produção com o total de dezessete trabalhos, com pesquisas voltadas para o estágio docente de cursos de graduação e revisão de autores. Ensino médio contou com três trabalhos, ensino fundamental também com o total de três trabalhos, sendo dois deles perante aos anos iniciais e um referente aos anos finais do ensino fundamental. O Gráfico 3 apresenta essa distribuição de artigos.

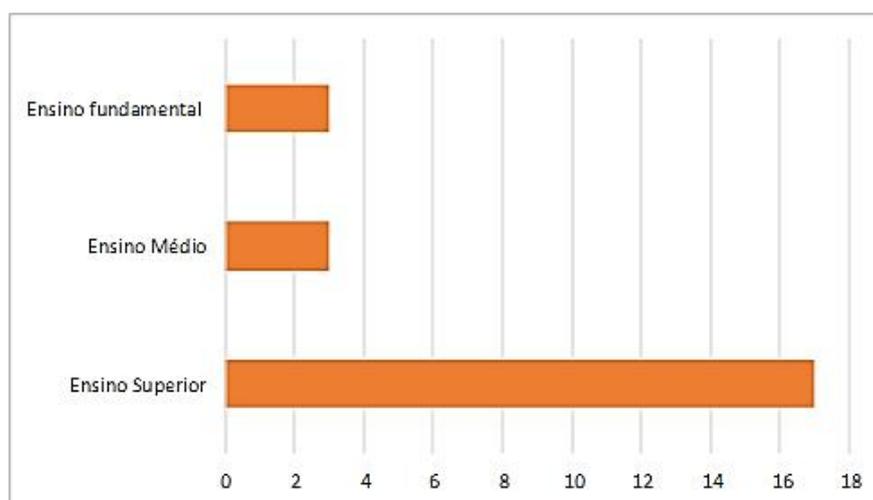


Gráfico 3. Contexto de Interesse das Pesquisas

A metodologia utilizada não foi mencionada em grande parte dos trabalhos, em apenas sete a metodologia utilizada foi descrita. Essa questão também foi observada quanto às estratégias de análise de dados implementadas, onde poucas pesquisas, apenas cinco, mencionaram de fato o método de análise utilizado.

Subtende-se assim, que devido a temática das relações étnico-raciais ainda ser um campo novo e complexo, ainda não há um grupo de metodologias de pesquisa e de análise de dados consagrado; as vertentes do tema ainda estão sendo propostas, há escassez de produção, muito ainda precisa ser contestado, desenvolvido e criado.

Os periódicos encontram-se distribuídos em todas as regiões brasileiras (Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Sul), com exceção da região Norte. A maior incidência de produções ocorreu nas regiões Sudeste e Sul; já as regiões Centro-Oeste e Nordeste apresentaram um índice mais baixo.

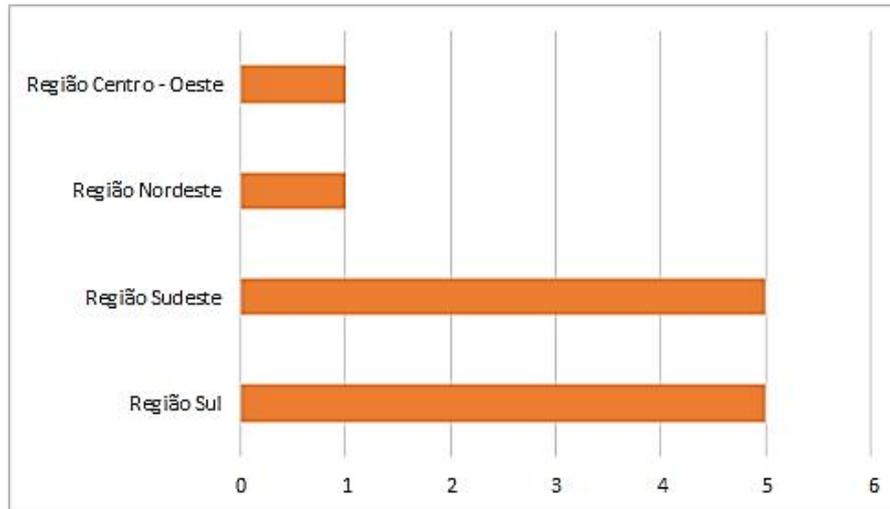


Gráfico 4. Distribuição regional dos periódicos

A distribuição referente ao contexto de interesse das pesquisas, apresentou maior produção referente ao ensino superior, onde os trabalhos abordavam questões como estágio docente, revisão de autores dentro da área das relações étnico raciais, bem como, experiências na academia. Nos contextos do Ensino Fundamental e Ensino Médio ocorreram trabalhos voltados para relatos de experiência de professores frente ao tema e suas táticas de transposição didática, demonstrando as dificuldades e suas possíveis resoluções se tratando da realidade presente nas escolas públicas.

Com base nesta distribuição é possível perceber que o ensino superior tem apresentado maior interesse em desenvolver pesquisas envolvendo as questões étnico-raciais em relação à educação básica. Estaria o ambiente acadêmico promovendo mais questionamentos, devido aos discentes, ali dentro, enxergarem com mais facilidade, o desnivelamento frente a quem está ocupando estes espaços? A educação básica estaria bitolada demais em apenas implementar o tema na ementa?

Seria o ensino superior, o auge da percepção da desigualdade na educação? Estariam os sujeitos da educação básica, perdidos quanto aos locais que são seus por direitos, sendo guiados por professores que também estão perdidos quanto a sua própria formação? Estes

também seriam um dos fatores contribuintes para a evasão escolar e conseqüentemente para a movimentação no ensino superior quanto a investigação das relações étnico-raciais?

Podemos analisar que os dois periódicos que mais apresentam produções frente a temática das relações étnico-raciais são: Revista Educação e Pesquisa, da Universidade de São Paulo (USP) apresentando três trabalhos dentre os 23 analisados, e Educar em Revista, da Universidade Federal do Paraná, com sete trabalhos. Em seguida, temos o periódico Educação e Realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com dois trabalhos e Revista Instituto de Estudos Brasileiros, também da Universidade de São Paulo (USP), com duas produções. As demais revistas apresentaram apenas um trabalho cada, se tratando da temática das relações étnico-raciais. Essa distribuição encontra-se no Gráfico 5.

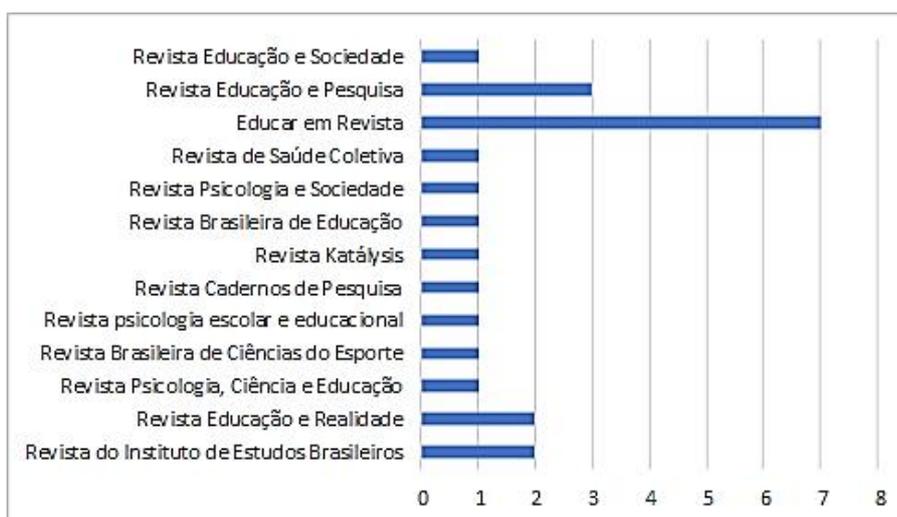


Gráfico 5. Distribuição em Periódicos

De acordo com os resultados observados através da categorização e suas expressões, é possível concluir que o tema das relações étnico-raciais apesar de amplo, ainda é pouco explorado por parte dos pesquisadores e principalmente pela sociedade. Dentro do âmbito da educação, as pesquisas se voltam expressivamente para a implementação da Lei 10.639/2003 a qual, mesmo atrelada a formação de professores, livro didático e currículo, por exemplo, se mostra uma proposta reducionista, se pensando na amplitude das relações étnico-raciais.

Ao pensarmos no campo da educação, o qual entendemos apresentar-se em constante movimento e transformações por ser construído e pautado nas relações sociais, este se mostra ainda pouco desenvolvido frente às relações étnico raciais, porém visto que a

educação é nossa poderosa ferramenta na construção de uma sociedade mais humana, e que dentro da perspectiva educacional, as questões raciais ainda são vistas e tratadas como prematuras, há “existência” deste tema em outras âmbitos?

Será que não estamos replicando, como diz Santos (2010) distinções visíveis através de linhas radicais, onde uma delas será sempre visível através da invisibilidade da outra? Manter pesquisas na educação sempre voltadas ao viés do marco legal, não seria uma forma de reduzir nosso olhar perante a pluralidade das relações étnico-raciais? Seria mesmo o tema, jovem demais ou estaríamos estagnados em apenas uma vertente?

Considerando os resumos dos artigos selecionados, recortamos as unidades de registro relacionadas ao tema, agrupando conforme as unidades de contexto (Bardin, 2011), que se constituem em categorias mais amplas criadas durante a Análise de Conteúdo. O Quadro 1 apresenta esta categorização:

Quadro 1: Categorização das unidades de registro na AC

Unidades de registro	Unidades de contexto
Identidade étnica; Políticas de ação afirmativa, políticas de permanência; Negros e indígenas no ingresso a pós graduação	Ascensão
Personagens negros; Exclusão e inclusão; Crianças marginalizadas; Desigualdade; Negros no espaço acadêmico; Desigualdades raciais no acesso à educação	Ausências
Marginalização do negro; Desnaturalizando preconceitos e estereótipos; Diversidade e diferença na educação	Desconstruções
Valores civilizatórios afro-brasileiros; Compreensão e valorização da diversidade humana; Mundos vividos e imaginados; Valores etnocêntricos	Fontes de subversão
História e cultura afro-brasileira e africana; Interculturalidade; Ensino das relações étnico-raciais; Formação de professores e relações étnico-raciais; Prática pedagógica de trabalho com as relações étnico-raciais	Formação
Possibilidades; Sucesso e fracasso escolar; Construção de caminhos	Perspectivas

As características das situações relatadas nos artigos demarcam *Ausências* em um sistema que institucionaliza as desigualdades. Esta categoria está associada à desigualdade social, ou seja um dos alicerces responsáveis por manter uma estrutura discriminatória, que favorece a exclusão de grupos sociais em situação de vulnerabilidade. A educação torna-se o único meio de transformação para essa realidade, porém o eurocentrismo presente em nosso

sistema educacional em conjunto com um Estado omissivo desfavorecem o ideário da inclusão. É preciso considerar que:

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Segundo Nilma L. Gomes (2017), a percepção dessas ausências nos leva a um processo de questionamento, o qual pode ser um caminho para se promover mudanças. A sociologia das ausências, inspirada por Boaventura de Sousa Santos (2004), demonstra que aquilo que não existe, é na realidade elaborado como não existente. O objetivo dessa sociologia é justamente transformar as ausências em presenças.

O cenário configura-se como uma ideia de não crer ao que existe, ausências, que resulta no aumento da quantidade de crianças marginalizadas, bem como, a uma configuração didática excludente no quesito representatividade (ausência de personagens negros, cultura, história), além de espaços educacionais que apontam cada vez mais uma discrepância crescente perante o acesso à educação, desde o ensino básico ao acadêmico.

A categoria *Perspectivas* representa possibilidades, que podem ou não se concretizar; não estão dadas, mas demandam ação. O tema das relações étnico-raciais possui uma amplitude considerável, o que abre caminho para distintas possibilidades de ensino, bem como, construção de caminhos, visto que não é possível trabalhar as questões étnico-raciais sem a proposta de desconstrução da base eurocêntrica da educação. Esta, diz muito sobre o sucesso e fracasso escolar, grupos sociais menos favorecidos que ainda lutam em prol da perspectiva de uma educação possível, inclusiva e norteadora frente às questões raciais e sociais.

A categoria *Fontes de subversão* representa os conteúdos necessários para se construir alternativas, e que podem ser encontrados no próprio conjunto. O caminho para alcançar a verdadeira transformação social e educacional com base nas relações étnico-raciais, pauta-se na proposta de valorização, iniciando-se pelo reconhecimento da diversidade humana, conhecendo outros valores para além dos impostos por uma sociedade racista e percebendo as discrepâncias entre a realidade e imaginação de mundos socialmente divididos.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

Trabalhar os valores civilizatórios, afro-brasileiros bem como os etnocêntricos é resgatar tudo que nos foi impresso por nossa ancestralidade, os quais estão presentes na memória, nos costumes, na nossa música, nossa ciência, nossa literatura, gastronomia, religião. É o reencontro com nossa identidade afrodescendente, reconhecimento, bem como, valorização.

A categoria *Formação* está voltada para a formação de professores e sua prática pedagógica transformadora. A formação de professores no tocante às relações étnico-raciais apresenta-se de maneira insatisfatória para grande parte dos profissionais da educação. Nota-se que para além da implementação da Lei 10.639/2003 é necessário preparar educadores, de forma que enxerguem o marco legal não como um cumprimento de obrigações. É necessária uma formação de professores em uma perspectiva crítica.

A categoria *Desconstruções* está relacionada a um esforço intenso voltado ao esvaziamento das fontes de preconceitos e marginalização. Para Ana Célia Silva (1995) o respeito em relação às diferenças depende da reciprocidade advinda da igualdade das relações. Porém quando tratamos de um sistema que se baseia na exploração do outro, promove-se uma ideologia justificadora tanto da opressão quanto da inferiorização. Estas possuem o intuito de silenciamento e destruição desses indivíduos que resulta na subordinação.

A categoria *Ascensão* relaciona-se ao esforço de reconhecimento e de valorização dos distintos grupos étnicos. O processo de ascensão advém primeiramente do reconhecimento, da compreensão de pertencimento a um grupo racial ou étnico mediante a construção social, cultural e política. Porém devido a toda a carga negativa atribuída ao negro pela sociedade, enxerga-se como caminho para a ascensão, livrar-se de suas origens, seguindo o caminho do embranquecimento como forma de garantia para a aceitação social e seus avanços.

Porém, segundo Ângela Figueiredo (1998) é através da busca pela sua real identidade, o reconhecimento de sua negritude, que possibilitam o indivíduo a ascender

socialmente. Seguindo o viés do embranquecimento não se evidenciam desigualdades, é a partir da compreensão étnica que se enxerga os direitos, é a partir deles que enxergamos necessidades, como de políticas de ação afirmativa e de permanência, promovendo a ascensão de negros e indígenas na educação, em todos os seus níveis, bem como, na sociedade.

3.2. Análise do livro didático de Ciências

A coleção Teláris é composta de 4 volumes, um para cada ano desta etapa do Ensino Fundamental, sendo cada um deles dividido em unidades que reúnem capítulos com temas relativos aos conteúdos curriculares. Os textos, imagens, seções e atividades presentes nos capítulos estão propostos para contemplar os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC. Essa abordagem deverá contribuir para:

possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações [...] (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2018, p. 7).

Também, com base nos princípios propostos pela BNCC, a coleção se propõe a apresentar diversos tipos de situações de aprendizagem para desafiar os estudantes a resolver problemas e a desenvolver sua curiosidade científica. Ao mesmo tempo, as diferentes formas de apresentação do conteúdo ao longo da coleção estimulam os estudantes a reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

Dentre os objetivos gerais da coleção, em associação às competências (gerais e específicas) e habilidades da BNCC, destacamos alguns que podem ser diretamente relacionados ao desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A proposta é a de contemplar uma constante revisão histórica sobre a formação dos conhecimentos ilustrados no componente curricular Ciências, mencionando as tecnologias disponíveis à época das "descobertas" e destacando o papel dos cientistas ao trabalhar

conhecimentos construídos por outras pessoas ao longo da história, ou seja, abordando a ciência como construção coletiva. Além de textos e seções, algumas atividades ajudam os estudantes a perceber a ciência como forma de entender e explicar a realidade. Propõe-se ainda, sobretudo nas atividades, a estimular o espírito investigativo e o anseio por uma sociedade justa e inclusiva.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Ao longo da coleção, é estimulada a saída para museus e exposições, bem como a valorização de manifestações culturais e locais. Destaca também que a ciência faz parte das ações humanas e, portanto, se insere na produção cultural da sociedade.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Principalmente no que se refere aos temas associados ao meio ambiente, apresenta uma preocupação em enfatizar a importância de povos tradicionais e do conhecimento construído por essas pessoas. Essas práticas possibilitam valorizar a diversidade de saberes e vivências, como por exemplo na interpretação de papéis sociais, proporcionando uma consciência crítica e autonomia na tomada de decisões.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Ao longo da coleção são sugeridas atividades em grupo, trabalhos coletivos, atividades em duplas que visam, entre outros aspectos, facilitar o diálogo, empatia e a resolução coletiva de conflitos. O estímulo à cooperação é compreendido enquanto uma das características do fazer ciência, já que é muito difícil, por exemplo, testar hipóteses sem a colaboração de outras pessoas. Propõe a valorização de identidades, grupos sociais, culturas e potencialidades ao longo das diferentes seções do Livro do Estudante, ao tratar de particularidades de povos tradicionais e da valorização dos saberes advindos desses povos.

A coleção também pontua competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, dentre as quais, destacamos as que estão também atreladas às relações

étnico-raciais direta ou indiretamente e que são fortemente necessárias para descolonizar a ciência:

5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

A pauta do meio ambiente e o desenvolvimento da consciência socioambiental está presente em diferentes momentos ao longo da coleção, buscando promover os valores éticos necessários para lidar com os desafios enfrentados pela sociedade. Assim, são estimuladas pesquisas para a construção de argumentos com base em dados e evidências que tratam do diagnóstico e solução de problemas ambientais e de saúde, por exemplo. Não obstante, a coleção fomenta uma educação cidadã para que haja o respeito a si e ao outro, evitando a criação de estigmas e preconceitos.

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Em relação a esta competência, a obra propõe o ensino-aprendizagem de forma diversificada, evitando a mera reprodução de objetos de ensino, enfatizando a participação em trabalhos coletivos e a colaboração e cooperação entre os estudantes na realização de experimentos e testes de hipóteses.

Para o desenvolvimento da análise, buscamos referências diretas no texto e nas imagens que estivessem voltadas à temática das relações étnico-raciais, tendo como objetivo identificar como se dão as construções representativas pretas e indígenas. Analisando a frequência com que essas representações apareciam, o contexto sob ao qual foram submetidas e a profundidade de informações referentes a pessoas de cultura não branca, foi possível construir um parâmetro de presenças e ausências e propor as demais categorias.

3.2.1. Análise do Volume do 6º Ano

O volume é constituído por 12 capítulos, subdivididos em três unidades: *O planeta Terra, Vida e interação com o ambiente e A matéria e suas transformações*. A obra, assim como as outras da coleção, apresenta os boxes: “A questão é”, com perguntas sobre conceitos fundamentais dos capítulos; “Seções” representando eixos de contextualização dos temas abordados; “Para saber mais”, como sugestões de conteúdos complementares; “Glossário”, trazendo significado e origem de palavras sublinhadas em azul nos textos; “Informações complementares”, sendo a extensão dos conteúdos trabalhados; “Atividades”, para a formalização de conceitos; “Oficina de Soluções”, com situações problemas. Além destes, há os tópicos “Na tela”, “Minha biblioteca”, “Mundo virtual” e “Vídeo disponível” como sugestões de material suporte.

O sumário se inicia na página seis, se estendendo até a página nove. Na página oito abaixo da temática do capítulo, temos a imagem de uma criança negra que se apresenta de forma curiosa perante as informações que as seções do livro apresentam. Ela está com vestida com camiseta vermelha, calça cinza e bota marrom, cabelo preso e óculos. Não há texto temático ou legenda, a imagem realmente aparece como forma de ilustrar e chamar a atenção em uma perspectiva de curiosidade para os temas abordados nos capítulos apresentados no sumário. Como ponto de reflexão, é natural nos depararmos com imagens de crianças negras em um viés de intelectualidade? Qual elemento “precisou” estar presente na imagem para causar essa impressão? A mesma criança negra sem os óculos transmite essa perspectiva no sentido de curiosidade, esperteza e interesse? A construção imagética de crianças negras está relacionada na maioria das vezes a quê?

Figura 1: Criança analisando o sumário.



Fonte: Livro didático, V. 6, p. 8.

A página 17, apresentando a sessão “Ciência e História”, com o tema “Argila”, temos imagens de vasos de argila e cerâmica. O texto fala sobre sua composição e modo de se trabalhar com esses materiais. No quadro lateral denominado “Orientações Didáticas”, há a sugestão de que o professor apresente a história das civilizações, abordando alguns povos, dentre eles os egípcios. Ao final do texto geral, há menção sobre os povos indígenas, no que se refere a vários objetos de cerâmicas encontrados no Brasil na Ilha do Marajó, os quais se estima terem sido produzidos por comunidades indígenas entre 400 d.C. e 1.400 d.C. Seria possível pensar nos egípcios e indígenas para além de uma perspectiva rudimentar?

Figura 2: Vasos de cerâmica.



19 Vasos de cerâmica decorados.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 17.

A página 44, apresenta a seção “Ciência e História” para retratar “A origem da agricultura”. O texto é composto por cinco parágrafos que abordam a evolução humana, o cultivo de plantas e a domesticação animal, as diversas regiões que difundiram a agricultura, a queda da fertilidade dos solos em devido ao crescimento da população e a necessidade de novas técnicas de cultivo que foram surgindo.

Ilustrado no texto, temos a imagem de três mulheres indígenas, sentadas em banquinhos improvisados descascando mandioca e duas crianças. Apenas o último parágrafo do texto menciona os povos nativos, informando que estes já cultivavam desde milho a mandioca bem antes da chegada dos portugueses, porém não discorre sobre a etnia das pessoas presentes na imagem. A relação da imagem aos conceitos “crescimento da população”, “necessidade de novas técnicas de cultivo” e “evolução humana” propicia que tipo de associações ao leitor? Uma comunidade tradicional deve ser pensada sob a mesma ótica capitalista a qual estamos inseridos? Há indiretamente uma tentativa de sempre retratar esses povos em uma perspectiva “passada” que perpetua no presente?

Figura 3: Mulheres indígenas descascando mandioca.



213 Mulheres da etnia Waurá da aldeia Piyulaga descascando mandioca-brava para a produção de beiju, também conhecido como goma ou tapioca. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2016.

Fonte: Livro didático, V.6, p. 44.

Há uma importante sugestão ao professor, propondo explorar a imagem com os estudantes e trazer alguns questionamentos e informações, dentre eles o conhecimento das populações ancestrais em eliminar substâncias tóxicas em algumas variedades de mandioca. A sugestão ainda enfatiza a necessidade de pontuar que o conhecimento não é exclusivo da ciência

e que sofre influência da cultura e história de populações locais, além do modo de agricultura familiar seguido por aldeias indígenas. São pontos extremamente importantes e que colaboram para a desconstrução de estereótipos, ressaltando que os indígenas não só contribuíram/contribuem com o conhecimento científico como também são produtores de saberes, são protagonistas de suas histórias e modos de vida.

Por quais motivos essas informações tão relevantes são apresentadas como sugestões deslocadas ao lado e não no texto geral? Que implicações advém da relação da imagem a uma perspectiva de “atraso” com relação às culturas tradicionais? Como a sugestão poderia modificar por completo o significado dessa imagem no texto geral?

Figura 4: Sugestão de complementação ao professor.

Explore com os estudantes a fotografia da figura 2.13, perguntando-lhes o que as mulheres estão fazendo. É provável que alguns deles nunca tenham visto uma raiz de mandioca, ou que desconheçam a presença de substâncias tóxicas em algumas variedades. Vale a pena ressaltar o conhecimento de populações ancestrais em eliminar as substâncias tóxicas, deixando claro aos estudantes que o conhecimento não é exclusivo da ciência e sofre influência da cultura e história de populações locais. Explique que aldeias indígenas ainda mantêm uma agricultura familiar de pequeno porte para consumo da aldeia, diferentemente do que acontece com as grandes produções, exportadoras de alimento para diferentes regiões do Brasil e para outros países.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 44.

Segundo Judith Butler (2015), a implementação da Lei 11.645/08 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana) não deve ser encarada e trabalhada como uma simples menção dos povos indígenas nos conteúdos escolares, mas sim representando uma

possibilidade de olhar para além de si, fazendo o exercício de reconhecer a existência do outro. Tal reconhecimento implica em um caráter político da abordagem, pois permite que o sujeito enxergue a necessidade do reconhecimento das diferenças (BUTLER, 2015, p. 48). Nas palavras de Circe Bittencourt (2013, p. 132):

A introdução da história dos povos indígenas nas salas de aula, nas perspectivas da Lei 11.645/2008, tem uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico-raciais.

Na página 81, respectivamente capítulo quatro, temos o título “A importância da biodiversidade”. O texto, composto por seis parágrafos, aborda o conceito de biodiversidade, equilíbrio e desequilíbrio entre espécies, o desenvolvimento de medicamentos, a destruição de ecossistemas e diminuição da biodiversidade. Ilustrando a página temos a imagem de três pessoas negras, dentre elas uma criança, em frente a uma casa parecendo ser de pau-a-pique em meio a um chão de terra. Apenas um parágrafo destina-se a falar superficialmente sobre comunidades tradicionais, mencionando a condição de ameaça em que esses grupos vivem e as dificuldades que enfrentam para preservarem sua cultura e os conhecimentos que possuem com relação ao meio ambiente.

Outro parágrafo chama atenção aos povos indígenas, informando que: “A produção de muitos medicamentos e outros compostos depende ainda da colaboração dos povos indígenas e de outras comunidades tradicionais, responsáveis por indicar quais plantas devem ser usadas” (p. 81). Em que sentido a expressão “ainda” pode soar aos leitores? Os povos indígenas nesse contexto são vistos como protagonistas ou como meros “colaboradores”? Ao final das contas, quem são os produtores de remédio?

Almeida (2009) pontua que, após a difusão de que os indígenas eram povos sem história, por não possuírem escrita e conseqüentemente não terem registros históricos, teve-se cada vez menos historiadores interessados em se debruçar sobre a temática, e que desde então os indígenas aparecem nos materiais didáticos representando um papel subsidiário, estando sempre relacionados aos interesses alheios, enfatizando de forma nítida o contato entre uma cultura superior, no caso a europeia, e uma cultura inferior, a indígena (ALMEIDA, 2009, p. 27).

Na mesma página, na seção “Minha biblioteca”, temos a sugestão de um livro intitulado “Seres reais e imaginários da floresta” que, por meio da história do saci e do curupira, propõe ensinamentos sobre a conservação ambiental. A ligação dos indígenas com a natureza possui uma relação muito forte com o respeito e o estilo de vida próprio.

Que tipo de construção imagética de preservação ambiental se propicia ao leitor a partir do momento em que se aproximam elementos fantasiosos e folclorizados, como o saci e o curupira, aos quilombolas que vivem nas comunidades ribeirinhas? Ao retratar alguma contribuição dos povos indígenas e ou quilombolas, que interesses se sobressaem ao enfatizar aspectos como ameaça, pobreza, dificuldades, dentre outros, reforçados através da imagem? Que outras contribuições poderiam ser estabelecidas no imaginário do leitor?

Figura 5: Pessoas da comunidade tradicional em frente à sua casa.



4.22 Moradores em frente à casa no quilombo Kalunga, na comunidade de Vão das Almas, em Cavalcante (GO), 2017.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 81.

A página 95 apresenta o eixo “Ciência e História”, com o tema “O relógio de sol e os eclipses”. O texto possui dez parágrafos e pontua os egípcios como os primeiros a associarem o caminho do Sol com a passagem do tempo, criando o relógio solar. Porém, ao mencionar os indígenas, há uma ressalva de que as comunidades tupis-guaranis utilizam “até hoje” o gnômon. O texto se encerra fazendo menção aos Gregos e a Tales de Mileto para se referir aos eclipses e sua relação com as sombras da Terra e da Lua.

Figura 6: Relógio de sol.



Fonte: Livro didático, V.6, p. 95

O “até hoje” empregado nesse contexto traz uma ideia de vantagem ou desvantagem? Os povos egípcios, do modo como o livro “constrói”, possuem alguma possibilidade de serem enxergados no presente? Por qual motivo povos não brancos são vistos como grupos enquanto brancos possuem, nomes, rostos, “representantes” para a história?

Chartier (1990) menciona sobre a potência que um texto possui no desenvolvimento de sentidos, o qual acontece após o contato com um sistema de representação que é apresentado ao leitor, de acordo com sua cultura. Concluindo que, de modo geral, a representação do mundo social em que vivemos, possui relação direta e é estipulada com base nos interesses do grupo em dominância que a produz. Segundo Sandra Jatahy Pesavento (2005, p. 40), representar constitui-se em: “fundamentalmente, estar no lugar de, é a presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”. Ou seja, a representação também possui o poder de encobrir, silenciar, identidades, legitimações e inclusive exclusões.

A página 106, intitulada “O microscópio”, apresenta apenas um parágrafo destinado às explicações para uma imagem esquemática de uma pesquisadora utilizando o microscópio. Esta é uma mulher negra, está de jaleco, luvas e cabelo preso em coque. A presença de uma imagem esquemática, diferentemente de uma fotografia, permite reconhecer a possibilidade de que este seja um contexto real?

Figura 7: Pesquisadora analisando microscópio



6.7 Descrição dos componentes de um microscópio óptico, usado para observar um piolho preso a um fio de cabelo. (Elementos representados em tamanhos não proporcionais entre si. Cores fantasia.)

Fonte: Livro didático, V.6, p. 106.

A página 115, intitulada “Os níveis de organização dos animais”, possui a imagem de um grupo de quatro crianças jogando futebol, onde três são brancas e apenas uma é negra. Essa também se apresenta de cabelo preso, bem esticado na frente e diferente das outras crianças, com uma roupa toda branca. O texto possui três parágrafos e fala sobre a organização das células e tecidos. Por qual motivo só há uma criança negra entre as outras? E por que enquanto as outras crianças estão com roupas coloridas, a sua em especial é toda branca?

Figura 8: Crianças jogando bola.

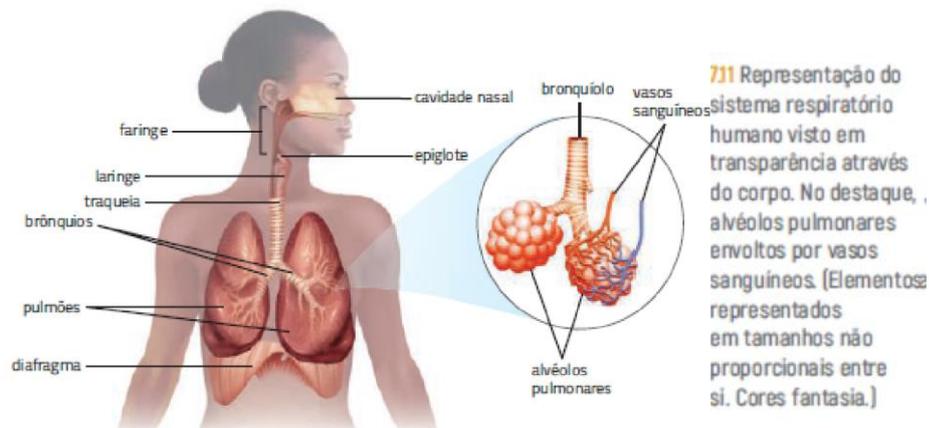


7.2 A contração de um músculo é possível porque muitas células musculares se contraem de forma organizada, possibilitando os movimentos do corpo.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 115.

A página 122, apresenta o título “O sistema respiratório”, a imagem que representa o texto é uma ilustração de um corpo de uma mulher negra, até a altura dos pulmões. Essa mulher se apresenta do mesmo modo como a ilustração da pesquisadora, cabelo extremamente esticado e preso em um coque. O texto apresenta quatro parágrafos e descreve o sistema respiratório. O modelo de ilustrações com relação à mulher negra segue um padrão? Possui algum reflexo com a universalização de como a mulher negra é melhor “tolerada” pela sociedade?

Figura 9: Representação esquemática dos pulmões.

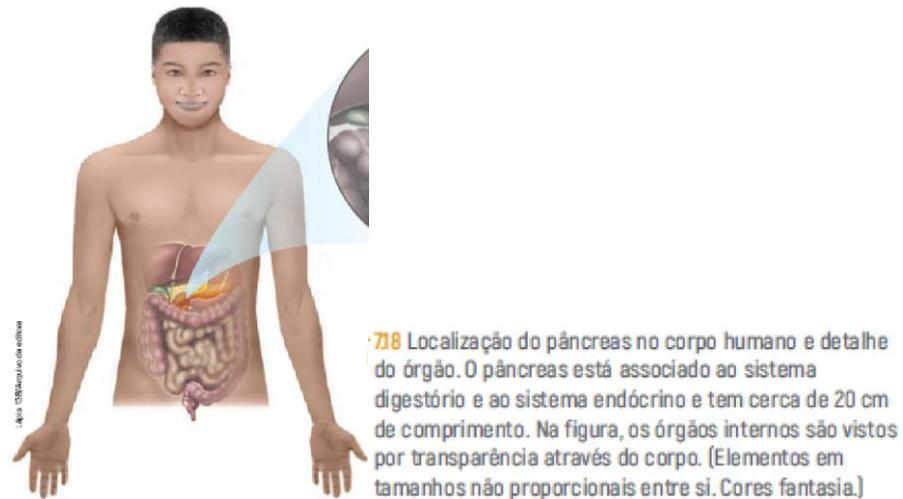


Fonte: Livro didático, V.6, p. 122.

Segundo Queiroz (2000), o estado como os cabelos se encontra pode revelar variadas informações, podendo corresponder desde sua trajetória de vida, a condição de sua existência, bem como, a condição do momento vivido interiormente a um grupo social específico. Munanga (2000, p. 99) faz uma associação da arte afro-brasileira com os cabelos, enfatizando que a manipulação dos cabelos afro e seus penteados, possuem íntima relação com a construção e definição da força não só histórica como cultural deste segmento étnico-racial. E que, portanto, esses são aspectos importantes a serem enxergados pelo ambiente escolar, sendo o cabelo uma extensão que permeia desde a esfera cultural à esfera política da existência de um indivíduo.

A página 128 fala sobre o pâncreas, localização, morfologia e funções, o texto é composto por seis parágrafos. Há uma ilustração de um corpo negro masculino até a altura do abdômen, sinalizando onde está situado o órgão. Que contribuições a representação de um corpo preto em um livro de Ciências pode apresentar?

Figura 10: Representação esquemática do pâncreas.



Fonte: Livro didático, V. 6, p. 128

A página 133, na seção intitulada “Os neurônios e o impulso nervoso”, apresenta três parágrafos que abordam ações e reações nervosas. Temos a imagem de um grupo de oito crianças, sendo apenas duas negras, em um local que parece ser um refeitório escolar, muito provavelmente de um colégio particular, vista a variedade de alimentos presentes em seus pratos, bem como a estruturação do ambiente e a vestimenta dos educandos. Seria menos “harmonioso” crianças lanchando em um refeitório de uma escola pública, onde a maioria dos alunos são negros?

Figura 11: Crianças lanchando em refeitório.

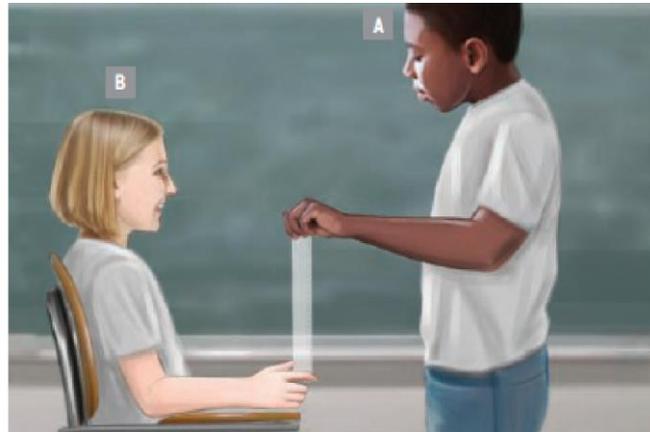


Fonte: Livro didático, V. 6, p. 133.

Na página 147, em uma proposta de atividade no eixo “Aprendendo com a prática”, temos a ilustração de duas crianças realizando um experimento, um garoto negro e uma garota

branca. Neste contexto soa estranho referir-se aos estudantes como pessoas, sem qualificar suas posições ocupadas.

Figura 12: Crianças realizando experimento.

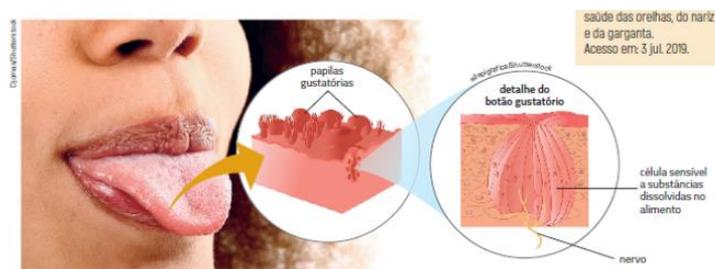


Então, de repente, a pessoa **A** solta a régua sem avisar. A pessoa **B** tem de tentar prender a régua entre os dedos, o mais rápido possível. A dupla de estudantes deve se revezar nas duas posições.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 147.

A página 160 apresenta o título “Gustação”, contendo cinco parágrafos sobre o sentido da gustação, papilas gustativas, botões gustativos, sensações fundamentais como gostos básicos de doce ao amargo. Há a imagem de uma mulher negra, não aparecendo a região dos olhos, apenas do nariz, boca e língua e parte de seu cabelo crespo. Através da imagem, há duas ilustrações mostrando macroscopicamente como são as papilas gustativas e o detalhe dos botões gustativos. Corpos negros com relação à visibilidade de estruturas corporais são comuns? Geralmente essas representações ocupam um espaço de destaque?

Figura 13: Imagem da superfície da língua.



9.18 Superfície da língua (foto), papilas e botão gustatório (ilustrações).
(Elementos representados em tamanhos não proporcionais entre si. Cores fantasia.)

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 160.

A página 166, referente ao eixo “Oficina de Soluções”, apresentando o subtítulo “Novas formas de ver”, aborda a deficiência visual no Brasil. A página é composta de uma ilustração que apresenta três homens, dois deles são cegos, um é negro e o outro branco. O homem branco que possui deficiência está sendo acompanhado por um cão guia e uma bengala, já o homem negro com deficiência visual, porta apenas uma bengala e ao seu lado há uma pessoa branca se disponibilizando a ajudar. Há um quadro ligado a ilustração dessa pessoa branca, intitulado “Entendendo o lugar do outro”, pontuando a importância dos sentidos em nossas vidas, demonstrando o quanto é “difícil” para um cego não poder enxergar as situações cotidianas.

Figura 14: Deficientes visuais.



Fonte: Livro didático, V.6, p. 166.

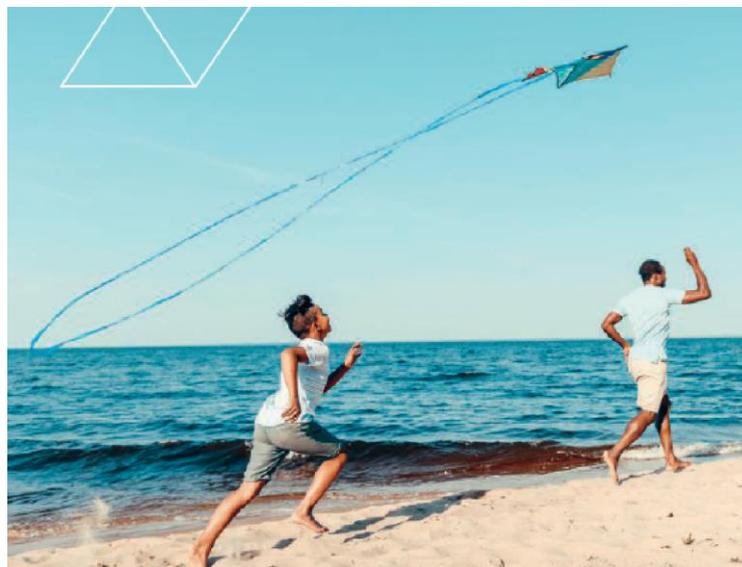
Como é a pessoa que recebeu ajuda nas imagens? Como são as pessoas que portam um cão-guia? Quem é a pessoa “destinada” a ajudar aquela que não possui um cão-guia? Ainda que existam três pessoas com deficiência visual, em qual cenário está posicionado o texto que enfatiza as dificuldades de ser deficiente visual? Por qual motivo, além de cão guia também é

uma pessoa branca que porta um livro em braile ilustrando o texto que pontua sobre tecnologias assistivas?

Quando tratamos sobre essa assimetria com relação a posição do negro em uma sociedade que muito pronuncia o lema de igualdade perante todos os indivíduos, parece haver uma cortina de fumaça que naturaliza essa desigualdade, como se as pessoas negras já estivessem destinadas a esse lugar de subalternidade, quando na verdade, trata-se de um sistema muito bem arquitetado que visa a manutenção de privilégios a um determinado grupo, através da exploração do outro grupo, descaracterizando sua identidade, possuindo como referência sua “raça” (HASENBALG; SILVA, 1988).

O capítulo 10 intitulado “Interações entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso”, inicia-se na página 168, apresentando três parágrafos sobre a movimentação do corpo e a importância da coluna vertebral, ossos e músculos. Há uma grande imagem de destaque mostrando o que parece ser um pai e um filho negros, soltando pipa na areia da praia, bem próximo ao mar, estão felizes e correndo e a imagem é totalmente focada neles e na paisagem adiante.

Figura 15: Pai e filho soltando pipa na praia.



101 A sustentação e a movimentação do esqueleto e dos músculos do corpo são coordenadas pelo sistema nervoso. Atenção: Devemos ter muito cuidado ao empinar pipas, mantendo a brincadeira longe de fios elétricos e do movimento de veículos.

Fonte: Livro didático, V.6, p. 168.

Quantas vezes em um livro didático nos deparamos com imagens de pessoas negras desfrutando de momentos de lazer? Como as pessoas negras são retratadas na maioria das

vezes? Esse é um ponto importante do livro, que nos traz uma imagem livre de estereótipos e que só tem a favorecer a representatividade de pessoas negras ‘humanizadas’.

A página 173, intitulada “Os membros superiores e inferiores”, apresenta seis parágrafos e trata da união das estruturas que possibilitam movimentos, dando maior atenção neste momento para os membros superiores e sua capacidade de realizar uma grande variedade de movimentos, devido à união de ossos, articulações e músculos. Abaixo desses parágrafos temos uma grande imagem de uma criança indígena, de rosto pintado, sem camisa, em uma sala de aula desfocada, o foco é todo voltado para a criança, a qual está escrevendo com um lápis em seu caderno. A chamada para a imagem refere-se à utilização do polegar opositor, o que nos facilita pegar e manipular objetos.

Nada se fala sobre a criança indígena além de mencionar na legenda sua etnia e em qual região se encontra sua escola. Mas vale destacar, que mais uma vez, uma pessoa não branca teve uma imagem real, em tamanho grande, sem apresentar um contexto depreciativo ou um texto distorcido em relação a sua existência. A imagem de uma criança indígena representando uma característica comum a todos os humanos pode ser encarado como um passo para a naturalização de sua existência? Qual a sensação temos de nos deparar com essa imagem?

Figura 16: Criança indígena estudando.



10.8 Criança da etnia Kayapó na escola da aldeia Moikarako, em São Félix do Xingu (PA), 2016. Observe o uso do polegar opositor para segurar o lápis durante a escrita.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 173.

A página 195 apresenta o título “Separação dos componentes de uma mistura”, o qual vem seguido de três subtítulos, respectivamente: Catação, Peneiração, Levigação e

Ventilação. A página apresenta seis parágrafos que tratam sobre substâncias puras na natureza, misturas de substâncias e a separação de componentes. Explica-se sobre os variados tipos de se fazer essa separação, referente ao processo de Catação, temos a imagem de pessoas trabalhando em uma esteira de lixo para reciclagem. Por qual motivo a foto deveria por exemplo registrar o rosto dessas pessoas? Por que o enfoque não é necessariamente na esteira? Qual a cor dos três corpos em evidência trabalhando?

Figura 17: Trabalhadores no processo de separação.



1111 Separação de lixo para reciclagem em São José dos Campos (SP), 2015. Os materiais são separados pelo método da catação.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 195.

Continuando, na mesma página, temos o processo denominado de peneiração, ao lado temos a foto de uma pessoa negra realizando esse trabalho, seu rosto não é mostrado na imagem, apenas braços segurando a peneira e suas pernas. Novamente por qual motivo esse não é um indivíduo branco? Qual é a imagem associada a um “trabalhador”?

Figura 18: Processo de peneiração.



1112 Trabalhador usando peneira para separar areia em Campo Mourão (PR), 2018.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 195.

Na página 196, dando continuidade ao texto, ao lado do processo designado ventilação, temos a imagem de uma pessoa negra vestida com roupas que “protegem” contra o sol, com uma peneira, jogando grãos de café para o alto. Novamente, qual é a construção imagética de uma pessoa que desenvolve trabalhos rurais? A lavoura de café historicamente foi cenário para quais corpos serem escravizados?

Figura 19: Agricultor em lavoura de café.



1114 Agricultor realizando ventilação com a colheita do café, em Santa Mariana (PR), 2017.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 196.

A página 212 traz o título “Cuide da Água”, o texto é composto por quatro parágrafos, os quais abordam sobre a importância de cuidar do local de armazenamento de água, como por exemplo a caixa d’água. Ao lado temos a imagem de um homem negro, uniformizado, realizando a limpeza de uma caixa d’água. Por qual motivo os trabalhadores ao decorrer do livro são em sua maioria representados por pessoas não brancas?

Figura 20: Trabalhador realizando a limpeza de caixa-d'água.



127 A limpeza da caixa-d'água deve ser feita segundo as determinações dos órgãos públicos voltados à proteção e promoção da saúde da população.

Fonte: Livro didático, V. 6, p. 212

3.2.2. Análise do volume do 7º Ano

O volume do 7º ano foi escolhido para análise, devido a este dentre toda a coleção ser o que mais apresenta a presença de afro-brasileiros e diferentes etnias indígenas, possibilitando uma análise de ambos os grupos, bem como abrangência perante a temática. O volume se apresenta dividido em três unidades, subdivididas em capítulos. A Unidade I é intitulada *Terra: Os movimentos da crosta e da atmosfera*. A Unidade II é intitulada *Ecossistemas, impactos ambientais e condições de saúde*, e a Unidade III, *Máquinas, calor e tecnologias*.

O quinto capítulo da Unidade II, intitulado "Condições de Saúde", inicia-se na página 112 e vai até a página 138. A apresentação do mesmo contém uma imagem de um grupo de cinco crianças pulando felizes, onde duas delas são negras. A legenda da imagem é: "A saúde é um estado físico, mental e emocional".

Na página 114, há dois subtítulos: "Mortalidade infantil" e "Expectativa de vida". Ilustrando o tópico "Mortalidade infantil", temos a imagem de uma mulher indígena segurando

seu bebê no colo e recebendo medicamentos de um médico homem, militar, branco. O texto retrata sobre nações mais e menos desenvolvidas e suas respectivas taxas de mortalidade. Em nenhum momento fala-se a respeito daquela mãe indígena, nem tão pouco que é indígena (o que é notado por características fenotípicas) e pela sigla do estado citada na legenda (MS), o qual porta nove etnias indígenas: Guarani Kaiowá, Guarani Mbya, Guarani Ñhandeva, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofayé, Kinikinau e Atikum. Quanto à cidade indicada, parece haver um equívoco, registrando Porto "Mourinho" ao invés de Porto Murtinho.

Figura 21: Foto de médico do exército entregando medicamento para mãe de um bebê de colo



54 Além do acompanhamento médico das grávidas, é fundamental avaliar o desenvolvimento dos bebês. O trabalho é feito por agentes de saúde. Na foto, médico do exército entregando medicamento para mãe de um bebê de colo em Porto Mourinho (MS), 2016.

Fonte: Livro didático, V. 7, p. 114.

Logo em seguida, no subtítulo "Expectativa de vida", temos a imagem de uma mulher branca amamentando o seu bebê em um consultório, sendo atendida por uma médica branca. A legenda indica que é uma médica que atende paciente e bebê em uma Unidade Básica de Saúde em Acari (RN).

Figura 22: Foto de mãe amamentando seu bebê em uma consulta na UPA



Fonte: Livro didático, V. 7, p. 114

Quais as principais diferenças entre ambas as imagens e seus contextos? Levando em consideração o subtítulo correspondente a cada uma das imagens, durante a leitura qual será a dedução que o leitor fará com relação a esses corpos em evidência? Que construções relacionadas às diferenças, através do conteúdo exposto nessa página, será possível ser desenvolvida com os educandos pelo professor? A proximidade entre uma imagem com o "mortalidade" e outra com "vida" pode ser associada a alguma representação simbólica importante?

Figura 23: Foto de mãe amamentando seu bebê em um local público



Fonte: Livro didático, V. 7, p. 128

Quatorze páginas após a imagem anteriormente colocada em evidência, temos a imagem de uma mulher branca, aparentemente de classe alta, amamentando seu bebê em um local público. O rosto dessa mãe não é cortado, é visível um semblante harmonioso da mesma

enquanto alimenta o seu filho. A legenda traz a informação segundo a Organização Pan-Americana de Saúde de que a amamentação deve ser mantida, junto com a introdução de outros alimentos, por até dois anos ou mais. O título referente a imagem é “Desnutrição”, porém este se encontra na página anterior onde há uma imagem referente a um restaurante popular no Rio de Janeiro.

Com relação à maternidade, quais as principais semelhanças? Qual ponto social e econômico às difere? A construção imagética de amamentação possui um corpo universal? Qual das duas imagens conferem o significado “maternal” de acordo com o olhar capitalista que possuímos? O corpo da primeira imagem, ainda que branco ocupa a mesma "posição" de contexto que o corpo da segunda imagem?

A página 115 apresenta dois subtópicos “Escolaridade” e “Analfabetismo”. A primeira imagem é referente a uma sala de aula simples, de chão batido, com alguns alunos, um professor, e um quadro de giz, a janela está aberta e a sala é iluminada pela luz natural. A legenda pontua que é uma sala de aula com estudantes e professor da etnia Kalapalo em Querência (MT) e o texto principal, constituído de três parágrafos ressalta que quanto maior o nível de escolaridade de uma população, maior será sua qualidade de vida e o desenvolvimento de um país, que com boa educação e boa saúde ampliam-se possibilidades de melhora nas condições de vida e que o ingresso e permanência na escola dependem muito de quanto a família ganha, pois sendo uma renda baixa são frequentes os casos de abandono escolar.

“Maior e boa” são duas palavras que aparecem várias vezes durante o texto, o que vai em sentido oposto ao do manifestado no contexto da imagem, se levarmos em consideração a ótica capitalista a qual estamos treinados enxergar. Uma maior qualidade de vida, maior desenvolvimento de um país, boa educação e boa saúde”, não nos soa um pouco oposto a uma imagem que retrata uma sala de aula como a representado? O modo de ensino das etnias mencionadas não seria de interesse para tratar sobre tais pautas? Que relação o alfabeto representado na parte superior do quadro manteria com a língua desta etnia?

Figura 24: Sala de aula com estudantes e professor da etnia Kalapalo.



5.6 Sala de aula com estudantes e professor da etnia Kalapalo, em Querência (MT), 2018.

Fonte: Livro didático, V. 7, p. 115

Ilustrando o tópico “Analfabetismo” ainda na mesma página, temos a foto de uma criança indígena, vestida apenas de short, descalça, ajoelhada sob o chão, lendo um caderno de atividades sobre uma mesa rústica. A legenda informa que é um menino indígena da etnia Munduruku fazendo dever de casa em Itaituba (PA). A construção textual se apresenta em dois parágrafos, que mencionam a taxa de analfabetismo no Brasil e que as pessoas consideradas analfabetas costumam enfrentar problemas sociais graves, como fome e desemprego. Os textos citam duas etnias diferentes, Kalapalo e Munduruku. As imagens trazem representantes reais de ambas e o texto nada menciona sobre elas.

Ainda que seja anunciado na legenda que se trata de uma criança fazendo o dever de casa, o que significa que ela não é analfabeta, que tipo de associação essa disposição de título e imagem em mesmo plano, oferece ao educando? Novamente, onde estariam as referências ao idioma de sua tribo?

Figura 25: Menino indígena da etnia Munduruku fazendo dever de casa.



5.7 Menino indígena da etnia Munduruku fazendo dever de casa em Itaituba (PA), 2017.

Fonte: Livro didático, V 7, p. 115

As ilustrações em um texto são importantes para construir uma relação com o contexto de realidade daquilo que está escrito ao que se está sendo visto. Apresentar duas etnias indígenas através de um texto que ressalta analfabetismo, renda familiar baixa, evasão escolar, fome e desemprego é o mesmo que vinculá-las a uma única possibilidade de situação social: a pobreza. Reforçar estereótipos negativos referente a culturas não brancas desvaloriza etnias, desconfigura identidades e conseqüentemente compromete sua autoestima. Ressalte-se que nas imagens representadas, o ideal de alfabetização refere-se à língua portuguesa.

Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1998, p. 137)

A página 118 apresenta o título “Discriminação” e a primeira imagem que faz relação ao texto é de um grupo de seis crianças, três sendo brancas e três sendo negras, correndo livres em um campo. A legenda pontua que a diversidade cultural, física ou biológica, é enriquecedora. O texto trata sobre o significado de etnia, que pessoas de diferentes etnias sofrem preconceito e discriminação e que isso prejudica a vida delas e o bem-estar de toda a comunidade.

O cenário que melhor ilustraria o título realmente seria uma imagem que se propõem a entregar “liberdade”? Relações saudáveis e igualitárias é o que desejamos alcançar,

mas é possível que esse alcance aconteça se nos propomos a reproduzir uma cena que literalmente não faz parte do contexto discriminatório? Qual foco de atenção chamamos para essa pauta?

Figura 26: Pré adolescentes correndo em campo.



Fonte: Livro didático, V. 7, p. 118

Em seguida, ainda na mesma página é abordado o subtítulo “racismo”, o texto explica o que é racismo, menciona a falta de base biológica para a teoria de raças superiores e inferiores e menciona a época da expansão colonial, em seguida o livro cita a escravidão. A imagem associada ao texto é uma gravura de escravizados em plantação brasileira, segundo a legenda. Logo após essa cena, o parágrafo se inicia com “para que esse tipo de comportamento não se repita nos dias de hoje” o racismo deve ser discutido e criticado nas escolas e na sociedade”. Em seguida, há um trecho designando que racismo é crime de acordo com a Constituição brasileira.

Figura 27: “Brasil escravidão”, de Felch-Richs - cena de escravizados em plantação brasileira



5.12 *Brazil: Slavery* (em tradução livre: “Brasil: escravidão”), de Felch-Richs, 1857 (gravura). Cena de escravizados em plantação brasileira.

Fonte: Livro didático, V. 7, p. 118

Essa imagem nos associa ao passado ou ao presente? Por qual motivo retratar uma ilustração, referente há séculos atrás, que não apresenta vínculos com o presente, muito menos vestígio de nossa realidade atual? Através dessa cena, que olhar construímos perante o sujeito branco ali presente? Ao que sujeitos brancos foram submetidos os escravizados? Quais as marcas do período de escravidão que se perpetuaram até hoje e por quê?

O racismo e a discriminação são pautas extremamente atuais visto que vivemos em um país que consolidou suas bases em uma estrutura racista, foi um dos últimos a abolir a escravidão e é considerado o país que mais comete homicídios no mundo, sendo a maioria das vítimas pessoas pretas, segundo o Programa das Nações Unidas (Pnud). Reduzir o racismo ao período de escravidão é o mesmo que relativizar essa opressão que ainda ocorre em tantos países, inclusive no Brasil.

Há inúmeros exemplos racistas na mídia, na política, na economia, em nossa sociedade. Exemplificar o racismo unicamente com a escravidão e com mais nenhum exemplo atual é ensinar aos estudantes que o racismo é algo que está no passado, não fazendo mais parte do cenário em que vivemos. É propagar um mito, assim como tantos outros como mito da democracia racial e a meritocracia, por exemplo.

Jouve (2002) acredita que a leitura se apresenta como “antecipação, estruturação e interpretação”. Aquele sentido pelo qual se abstrai da leitura irá afetar significativamente o contexto cultural onde cada leitor evolui: “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22).

A página 125 apresenta o título “Sais minerais e água” com informações sobre cada um dos principais minerais (cálcio e fósforo, sódio, potássio e cloro, ferro, iodo e flúor) no texto principal. A imagem que ilustra a página é de uma mulher negra com aumento da glândula tireoide por falta de iodo (bócio). A explicação sobre o iodo ressalta que o bócio é comum em regiões onde o solo é pobre em iodo, o que causa deficiência desse elemento nos alimentos ali produzidos.

Figura 28: Aumento da glândula tireoide por falta de iodo.



Fonte: Livro didático, p. 125

Qual associação conseguimos construir de um corpo marcadamente marginalizado pela sociedade à uma patologia? Ao mencionar que o bócio é mais comum em regiões de solo pobre, involuntariamente já se arremete à pobreza, a qual nos incita a várias de suas manifestações como: desnutrição, falta de saneamento básico, mortalidade. Estaria o corpo negro, construído e naturalizado em nosso imaginário social, como o “protagonista” desse cenário?

Esse ponto nos leva a refletir sobre uma vertente muito difundida pelo racismo científico séculos atrás, a associação do corpo negro a patologias para confirmar sua inferiorização perante a raça branca. Hall (2016, p.18) define a linguagem como: “um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura”. E

quando ocorrem encontros entre culturas, é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada” (BURKE, 2004, p. 155). Sendo assim, percebemos que essa elaboração de sentido que damos às coisas, à construção de imagens no livro didático, nos possibilita ter noção de nossa própria identidade racista.

A página 130 apresenta o eixo Ciência e Sociedade, abordando o tema "Herança Africana no Brasil", paralela ao texto principal, há uma grande imagem de um prato salgado típico servido em uma embalagem simples. O texto principal reforça o período de escravidão. Nada se fala sobre o Abará, mas faz-se questão de ressaltar, por exemplo, que a feijoada não foi criada pelos negros escravizados no Brasil, mas sim pelos portugueses.

Figura 29: Abará, prato salgado típico da Bahia.



5.30 Abará, prato salgado típico da Bahia.

Fonte: Livro didático, V. 7, p. 130

Qual seria a sensação do estudante ao se deparar com um prato típico de outra região? A união da curiosidade com a omissão constrói algum tipo de pertencimento ou silenciamento? Por qual motivo essa herança cultural deve estar diretamente ligada ao período da escravidão? Qual o significado desse prato para a população regional? Poderia ser visto como um prato "chique"?

A segunda imagem retrata duas crianças negras jogando capoeira enquanto várias outras pessoas de uma comunidade negra as observam em clima festivo. Novamente o texto estabelece uma associação ao período da escravidão e sobre a capoeira em si apenas é dito que é a mistura de arte "marcial", esporte, dança e música. Logo após, ressalta-se a dificuldade de aceitação dessa modalidade de manifestação cultural pela sociedade.

Figura 30: Crianças moradoras de comunidade quilombola jogando capoeira.



5.31 Crianças moradoras de comunidade quilombola jogando capoeira durante Festa de Cultura Afro, realizada no Dia da Consciência Negra em Araruama (RJ), 2015. Considerada uma prática "marginal" desde o tempo da escravidão até o século passado, a capoeira é hoje uma das contribuições dos africanos para a cultura brasileira. Misturando artes marciais, dança e música, a capoeira vem ganhando cada vez mais adeptos de diferentes origens.

Fonte: Livro didático, V. 7, p. 130

Quais os espaços da capoeira na contemporaneidade são possíveis? Como a comunidade quilombola enxerga a capoeira? Com que idade pode se começar a praticar? Quais habilidades são desenvolvidas? Quando a capoeira começou a ser difundida como esporte no Brasil? Qual a importância histórica da capoeira para a comunidade negra? Quais são suas características enquanto "arte marcial"? Quanto se destina a falar de escravidão? E a falar de capoeira?

Segundo Sousa (2014), as representações imagéticas presentes nos livros didáticos comunicam concepções ideológicas através dos elementos de sua composição, estas possuem o poder de transmitir mensagens por meio de simbolismos que propiciam diversas interpretações, bem como, influenciam as consequências. O alcance desse conteúdo à consciência dos adolescentes, ainda não vigilantes à análise crítica, propicia que esses conceitos sejam apreendidos, internalizados e reproduzidos.

Na página 131 há duas imagens grandes de duas mulheres negras, uma é Viviane dos Santos Barbosa, cientista brasileira que vive e trabalha na Holanda. A outra é Joana D'Arc Felix de Souza, doutora em Química Industrial, que desenvolveu vários produtos e tecnologias e ganhou vários prêmios por seu trabalho. O texto principal da página, ao lado das imagens, se inicia ressaltando o período da escravidão e a condição de marginalização mesmo após seu término. Nada se fala sobre o trabalho das cientistas, além de seus títulos. A página se encerra

com um parágrafo fazendo menção de alguns líderes ativistas do Movimento Negro dentro e fora do Brasil.

Figura 31: Viviane dos Santos Barbosa, cientista brasileira que vive e trabalha na Holanda.



5.32 Viviane dos Santos Barbosa, cientista brasileira que vive e trabalha na Holanda. Foto de 2016.

Fonte: Livro didático, V. 7, p. 131

Por qual motivo é necessário a imagem de duas pesquisadoras atreladas à palavra e ao contexto de escravidão? Qual a importância da valorização das mulheres na Ciência? Quais os problemas atuais enfrentados por mulheres negras na carreira científica? Para além dos títulos, é possível através do texto compreender exatamente sobre o campo de pesquisa em que atuam? Como surgiu o sonho dessas mulheres de se tornarem pesquisadoras? Quais as razões para que uma das pesquisadoras viva e trabalhe na Holanda? Esta pesquisadora trabalha e pesquisa?

Figura 32: Joana D’arc Felix de Souza, doutora em química industrial.



Fonte: Livro didático, V. 7, p. 131.

Joly (2007, p. 47) sinaliza que “a tarefa do analista é precisamente a decifração das significações que a aparente naturalidade das mensagens visuais implica”. No contexto escolar, é ao professor que o papel de analista é atribuído, em um primeiro momento. Se é direcionado a ele a importante função de resgate, retirando os alunos de uma esfera passiva de recepção, os redirecionado ao papel de participantes nos processos de construção do significado na sociedade, permitindo e favorecendo a possibilidade de posicionamento de resistência aos discursos hegemônicos (Vera N. LOPES, 2002, p. 55).

Assim, compreende-se como imagens e textos nos livros didáticos perante um contexto silenciado, desigual e discriminatório podem prejudicar drasticamente a construção não apenas da identidade étnica, autoestima e representatividade de crianças e adolescentes negros, como também, promover a propagação de conceitos, histórias, culturas de modo completamente estereotipado propiciando a internalização e replicação opressiva do sistema em que estamos inseridos.

3.2.3. Análise do Volume do 8º Ano

O livro apresenta nove capítulos, subdivididos em três unidades: *Reprodução, A Terra e o clima e Eletricidade e fontes de energia*. Sua organização interativa segue o mesmo modelo em todos os exemplares da coleção, portanto os tópicos “A questão é”, “Para saber

mais”, Seções, Glossário, Atividades, “Oficina de soluções”, “Na tela”, “Minha biblioteca”, “Mundo virtual” e “Vídeo disponível” se mantêm presentes.

A análise se inicia na página 7, onde tem-se a apresentação do sumário. Há uma imagem de um casal de pessoas negras, já de idade, uma senhora e um senhor. Eles estão com os rostos próximos, sorrindo, apresentando união e cumplicidade. A indicação de capítulo abaixo da foto é: Capítulo 4: Doenças sexualmente transmissíveis. Ainda que a imagem fosse para representar o capítulo anterior “Sexualidade e métodos contraceptivos” e o corte da página tenha feito com que a imagem fosse para a página seguinte, a forma como está posicionada promove algum tipo de alusão? Por quantos séculos a ciência associou patologias às pessoas negras como forma de legitimar a “condição de raça inferior”?

Figura 33: Casal feliz.

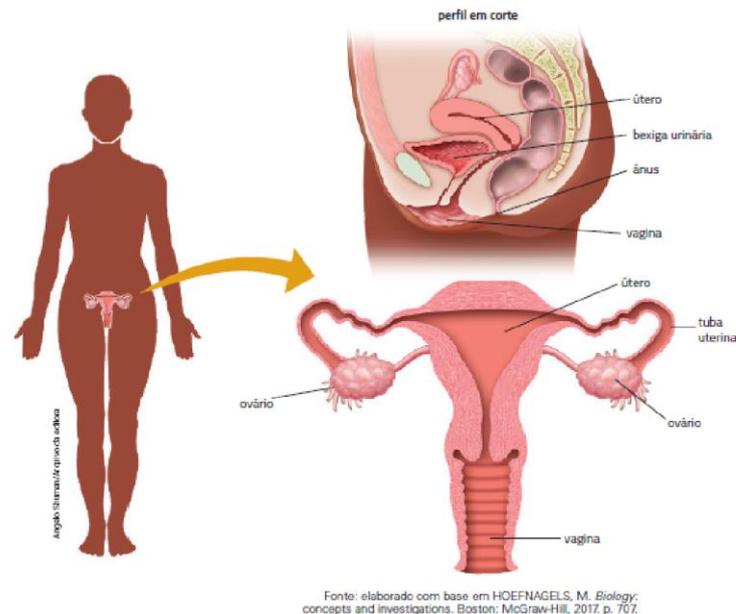


CAPÍTULO 4: Doenças sexualmente transmissíveis91

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 7.

A página 44, apresenta o título “Órgãos genitais femininos”, há três desenhos esquemáticos com a representação de um corpo negro, diferente da página anterior, onde o desenho esquemático representava um corpo branco, para falar sobre sistema reprodutor masculino. A página apresenta três parágrafos que falam mais detalhadamente sobre as estruturas reprodutivas do corpo feminino. (Não foi perceptível nada de estranho, nem contexto nem imagem). Porém na página seguinte a representação esquemática de uma vulva, é de um corpo branco quase translúcido, de estruturas rosadas, o que chama a atenção para o “modelo” sexualmente “aceitável”.

Figura 34: Sistema reprodutor feminino.

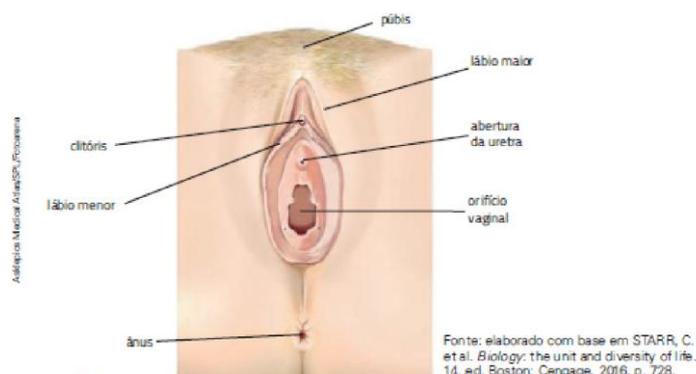


24 Representação do sistema genital feminino, em corte, em visão lateral (acima) e frontal (abaixo). A bexiga urinária e o ânus não fazem parte desse sistema, mas foram representados para caracterizar a região anatômica. Existe muita variação no aspecto externo dos órgãos genitais femininos. (Elementos representados em tamanhos não proporcionais entre si. Cores fantasia.)

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 44.

Observando ambas as representações esquemáticas, ainda que em constituição 'fantasia', ilustração, quais delas se apresenta mais próximo da realidade? Em um país de maioria negra, a vulva representada apresenta características fenotípicas, como coloração, por exemplo, com relação a qual grupo étnico? A vulva de um corpo negro está distante da representação do gênero feminino? Uma pele branca e rosada seria a única possibilidade de enxergarmos com naturalidade partes íntimas do corpo humano? Seria essas representações uma manifestação das raízes racistas e patriarcais presentes em nossa sociedade?

Figura 35: Desenho esquemático vulva.



2.5 Representação simplificada do órgão genital externo da mulher. Existe muita variação no aspecto externo dos órgãos genitais femininos. (Elementos representados em tamanhos não proporcionais entre si. Cores fantasia.)

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 45.

Gloria Anzaldúa (2004) pontua o papel da cultura dominante como um fator capaz não só de limitar horizontes, como também oprimir pessoas. Chamando a atenção para o fato de que, a cultura de países de terceiro mundo, teve sua construção promovida pelos “detentores do poder”, que se constitui da elite branca e de homens, os quais foram responsáveis pela criação de regras e leis, a serem seguidas por toda a sociedade, inclusive pelo racismo, destacando Caldwell (2007) que há presente na cultura popular brasileira a promoção de padrões estéticos anti-negros:

[...] Mamilos, axilas e genitais negros, por exemplo, são considerados asquerosos, havendo uma infinidade de produtos com o fim de clarear essas partes. As qualidades sexualmente desejáveis são sempre aquelas associadas ao corpo da mulher branca e mesmo as características consideradas ruins, como o cabelo crespo ou nariz largo, são muito mais toleradas em uma mulher de pele clara [...] (Jarid ARRAES, 2014)

Como consequência Adriana Piscitelli (1996) pontua que mulheres afro-brasileiras, sofrem inúmeras formas de discriminação, uma delas relacionada aos seus corpos com relação aos discursos dominantes sobre raça e consequentemente às duras imposições do padrão de beleza, que muitas vezes influenciam violentamente na vida de pessoas negras, trazendo como consequência a adoção ao projeto de embranquecimento.

A página 47 faz abordagem sobre Menopausa, o texto é composto por quatro parágrafos, um esquema de ilustração da ovulação e em seguida a imagem de uma mulher negra, de meia idade, com roupa e posição de corrida, ela apresenta cabelos lisos, amarrados e com a raiz branca.

Figura 36: Mulher praticando corrida.



2.9 É importante ter hábitos saudáveis, como evitar o tabagismo, especialmente durante o climatério. Em determinados casos, podem ser necessários também tratamentos indicados por um médico.

Fonte: Livro didático, V.8, p. 47.

Na página 55 ilustrando o tema “Como se formam os gêmeos”, temos a imagem de duas garotas negras de pele clara, irmãs gêmeas idênticas. O texto é composto por cinco parágrafos falando sobre a divisão celular que ocorre nas gestações de gêmeos univitelinos e bivitelinos.

Figura 37: Irmãs gêmeas univitelinas



2.21 Meninas gêmeas idênticas (gêmeas monozigóticas). Devido ao processo pelo qual se formaram, elas apresentam o mesmo material genético.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 55

A página 57, aborda o tema “Puberdade”, a imagem que aparece após o texto de três parágrafos, sobre as modificações que ocorrem no corpo durante a fase de crescimento, é de quatro pré-adolescentes, dois meninos brancos e duas meninas, uma branca e uma negra. Eles estão conversando enquanto caminham, parecem estar à vontade.

Figura 38: Adolescentes conversando.



2.26 O ritmo de crescimento na puberdade é acelerado, mas varia de um indivíduo para outro.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 57.

Na página 58, há a continuação de um texto proposto na seção “Ciência e sociedade” que fala sobre “Aceitação do corpo”, referente à puberdade. Na página 58 temos a imagem de uma pré-adolescente branca tirando uma selfie com o celular, o texto que acompanha sua imagem, fala sobre estar se sentindo bem com você mesma. A legenda que acompanha a garota é um incentivo para que os jovens se sintam confiantes e seguros de sua aparência.

Figura 39: Adolescente se fotografando.



2.28 Em vez de se sentir inseguro com sua aparência, procure olhar para si mesmo como alguém que tem diversas qualidades.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 58.

Porém a página seguinte, 59, a qual fornece continuidade ao assunto voltado para os meninos, traz já uma perspectiva hormonal, especificando questões voltadas à estrutura da genitália. O texto é composto por sete parágrafos, o último deles sinaliza sobre a preocupação do adolescente quanto ao tamanho do pênis, lateralmente a esse parágrafo, temos uma imagem grande de um jovem negro.

Durante ou após a leitura, qual relação se faz entre imagem e texto? Por qual motivo a imagem do garoto precisa estar posicionada exatamente ao lado que destaca sobre “uma super preocupação que garotos possuem com o tamanho do pênis”? Ainda que a legenda apresenta outra intenção, qual informação do texto em meio a pré adolescentes fica marcada e conseqüentemente estereotipada? A visão colonial de hipersexualização referente a homens negros, assim como sua animalização como um indivíduo “irracional”, “selvagem” e “quente” ainda prevalece em nossos tempos? O homem negro vive sua puberdade ou a estigmatização social sobre seu corpo?

Figura 40: Adolescente com fones de ouvido.



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 59.

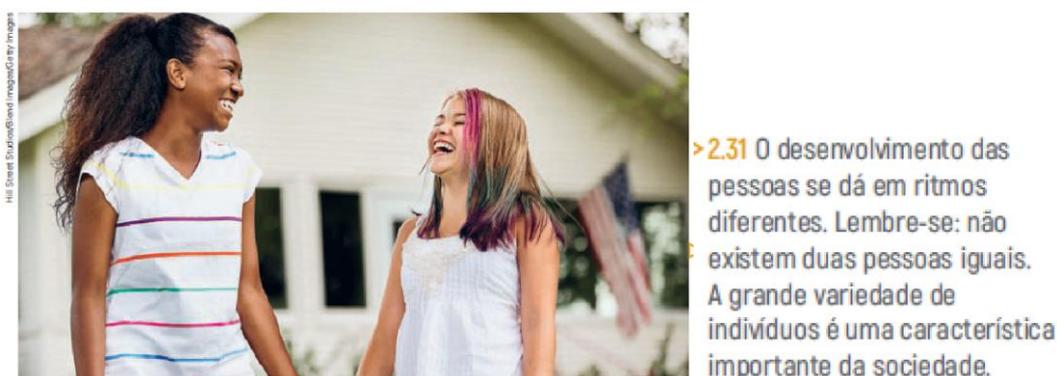
Antes mesmo do autoconhecimento que o homem negro possa ter sobre seu corpo e gênero, há uma construção social estereotipada que implica sobre si a negação da existência de sua humanidade e singularidade. Pautado em um viés construído desde o período escravocrata, onde o negro sofreu o processo de categorização, tornando-se um objeto a ser

dominado, condicionado a realizar trabalhos, fossem eles braçais, referentes a lavoura ou até mesmo a lubricidade de seus ‘dominadores’. Segundo Osmundo Pinho:

Antes de tudo, o homem negro é representado como um corpo negro, o seu próprio corpo. Paradoxalmente, esse corpo é configurado de forma alienada, como se fosse separado da autoconsciência do negro. O corpo negro é outro corpo, lógica e historicamente deslocado de seu centro. Como suporte ativo para a identidade, é o lugar de uma batalha pela reapropriação de si do negro como uma reinvenção do self negro e de seu lugar na história. Uma reapropriação do corpo como plataforma ou base política revolucionária. Ora, essa base é contraditória porque tem sido definida pelas discursividades racializantes ou puramente racistas que justamente aprisionam o negro na “geografia da pele e da cor”. Ser negro é ser o corpo negro, que emergiu simbolicamente na história como o corpo para o outro, o branco dominante. Assim, o corpo negro masculino é fundamentalmente corpo-para-o-trabalho e corpo sexuado. Está fragmentado em partes: a pele, as marcas corporais da raça (cabelo, feições, odores); os músculos, ou força física, o sexo, genitalizado dimorficamente como o pênis, símbolo falocrático do plus de sensualidade que o negro representa e que, ironicamente, significa sua recondução ao reino dos fetiches animados pelo olhar branco (PINHO, 2004, p. 67).

Na página 61, dando continuidade ao mesmo assunto, mas agora voltado ao corpo feminino, temos a imagem de duas pré-adolescentes, uma branca e uma negra, sorridentes em uma área externa que parece ser um quintal. O texto tem quatro parágrafos que falam a respeito da menstruação. O que soa estranho é a relação da legenda com a imagem das meninas, que associa desenvolvimento pessoal e físico a variedade de indivíduos, através de uma imagem que destaca “raça”. A discrepância entre as alturas das meninas da foto transmite que tipo de percepção? Quais características são associadas à ideia de ‘maturidade’? Precisaria a menina negra se apresentar fisicamente “mais velha” para estar à altura da maturidade da menina branca?

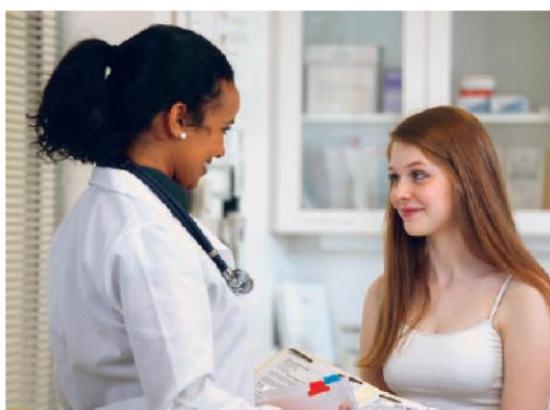
Figura 41: Meninas sorrindo.



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 61.

A página 62, o eixo “Ciência e Saúde” traz o tema “Cuidados especiais: mulheres”, falando sobre as principais doenças que podem acometer as mulheres e a necessidade que se faça um acompanhamento médico de rotina para a realização de exames preventivos, como por exemplo, o Papanicolau. A página apresenta duas imagens, na primeira temos uma médica negra e uma paciente branca, em um olhar afetuoso. A legenda informa a importância de se estabelecer uma relação de confiança com a médica (o) ginecologista.

Figura 42: Médica e paciente.



2.33 É importante que se estabeleça uma relação de confiança com a médica ou o médico ginecologista e que a menina se sinta segura e confortável para conversar e esclarecer eventuais dúvidas.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 62.

Na mesma página, temos uma outra imagem, agora da médica sozinha, utilizando equipamentos de proteção como, jaleco, luvas e óculos, olhando para a amostra do exame coletado. A legenda aponta que é uma médica com o kit de exame Papanicolau.

Ambas as imagens trabalham um conceito importante denominada representatividade, o qual segundo o dicionário online de Língua Portuguesa corresponde a “qualidade de alguém, de um partido, de um grupo, ou de um sindicato, cujo embasamento na população faz que ele possa exprimir-se verdadeiramente em seu nome” ou mesmo “qualidade de uma amostra constituída de modo a corresponder a população no seio da qual ela é escolhida”. Farias (2018) traz o conceito de representatividade de forma ampliada, compreendendo em:

A qualidade de nos sentirmos representados por um grupo, indivíduo ou expressão humana, em nossas características, sejam elas físicas, comportamentais ou socioculturais. É por meio desta qualidade que nos sentimos parte de um grupo, pertencentes a ele, compartilhando experiências, impressões, sentimentos e pensamentos com seus membros (FARIAS, 2018).

Assim percebe-se que o livro retrata pessoas negras nas mais diversas áreas de prestígio, como por exemplo a ciência e medicina, sendo este um ponto positivo da obra. Porém é necessário nos atentarmos para as características dessas mulheres, as quais, ainda que negras, não estão ilesas de apresentarem mensagens simbólicas com relação ao racismo. Por qual motivo quando as mulheres negras são retratadas de forma positiva no livro, ocupando espaços de poder, estas não possuem pele retinta e cabelos crespos? Segundo Araújo (2000):

“Estado-nação no Brasil estabeleceu como referência para a cultura massiva os atributos da cultura branca europeia, desestruturando e ao mesmo tempo absorvendo das culturas negras e indígenas o tempero para a aclimatização e melhor aceitação da cultura hegemônica [...]” (ARAÚJO, 2000, p. 34).

Figura 43: Médica analisando exame.



2.34 Médica com kit de coleta de exame papanicolau.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 62.

A página 63 intitulada “Com a cabeça a mil”, há um texto falando sobre as transformações do corpo devido a puberdade, como o cérebro vai se desenvolvendo e como se dá o comportamento do jovem em meio a família, novos ambientes e grupos. Ao final da página há uma imagem de seis pré-adolescentes sentados à mesa de uma escola realizando uma atividade. Duas crianças são negras, uma garota e um garoto, uma delas está escrevendo e a outra observando a garota branca cadeirante, que parece estar explicando alguma coisa, talvez a atividade. Talvez o questionamento que fique é o de que por qual motivo não são os adolescentes negros que estão a explicar a atividade? Seria muita “desvantagem” que a garota branca, além de cadeirante também tivesse que prestar atenção e aprender através de um(a) garoto(a) negro(a)?

Figura 44: Adolescentes fazendo atividade



2.36 Adolescentes podem aprender muito com a convivência entre colegas e familiares.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 63.

A página 68 inicia-se o capítulo 3, intitulado “Sexualidade e métodos contraceptivos”, ilustrando temos a imagem de quatro jovens que parecem estar tirando uma selfie. Dois deles são negros e os outros dois são brancos, todos parecem felizes e estão sorridentes para a foto. O texto traz uma continuação do tema reprodução, só que agora voltado para os métodos contraceptivos e sexualidade.

Figura 45: Amigos posando para foto



31 Cada pessoa tem sua personalidade, sua maneira de pensar e de agir, seus valores e seus projetos de vida.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 68.

A página 71 apresenta o eixo “Ciência e Sociedade” com o título “Combata a discriminação!”, o texto fala sobre sermos todos diferentes e que há diversidade também entre os relacionamentos, podendo ser heteros ou homossexuais e que independente da orientação afetiva deve-se haver respeito entre todos. A imagem é de cinco adolescentes sorrindo abraçados, dentre eles há uma garota negra com os cabelos alisados.

Figura 46: Amigos em um abraço coletivo.



3.6 As pessoas não são todas iguais. Elas têm características diferentes, que as tornam únicas e são importantes para a pluralidade social.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 71.

Na página 90, respectivo a sessão “Atividades” de acordo com um texto que aborda sobre diferença salarial entre homens e mulheres sobre escolaridade, há uma tirinha ilustrando cinco crianças, duas negras e três brancas, pintando por cima de um muro que estava escrito preconceito. Uma das perguntas sobre interpretação do quadrinho é, qual seria o seu argumento a uma pessoa que discrimina alguém por conta da sua orientação sexual, o que você diria a ela?!

Figura 47: Tirinha sobre preconceito



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 90

Na página 105, ilustrando o eixo “Ciência e Sociedade” intitulado Educação e renda influenciam na ocorrência de infecções por HPV, temos a imagem de uma campanha de vacinação contra o HPV, onde há dois adolescentes, uma garota branca e um garoto negro em uma perspectiva futurista. O texto traz informações sobre a doença e sua prevalência nas mulheres, sobre a prevenção e também os piores achados clínicos nos grupos de pessoas sociodemograficamente desfavorecidas.

Figura 48: Campanha de vacinação contra HPV



4.24 Campanha de vacinação contra o HPV do Ministério da Saúde, 2018.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 105

Na página 107, o título é “Hepatite B”, o texto fala sobre a doença, as formas de contágio, seu desenvolvimento e profilaxia. Ao final do texto há a imagem da campanha de vacinação, apresentando um homem branco e uma mulher negra, ambos sorrindo e em uma imagem menor, cada um dos dois realizando atividades que podem transmitir hepatite B, a mulher na manicure e o homem em um estúdio de tatuagem.

Figura 49: Campanha de vacinação contra Hepatite B



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 107

Na página 109, na sessão “Para saber mais” intitulado “Como os medicamentos para IST são desenvolvidos?”, temos um texto curto que fala sobre a produção de medicamentos, desenvolvimento de pesquisas e o papel do pesquisador. Há a imagem de um pesquisador negro observando uma lâmina no microscópio. Qual a importância dessa imagem para alunos negros e não negros? Quando pensamos em ciência e pesquisa, como é a imagem de um cientista e ou pesquisador que nos vem à mente?

Figura 50: Pesquisador analisando ao microscópio



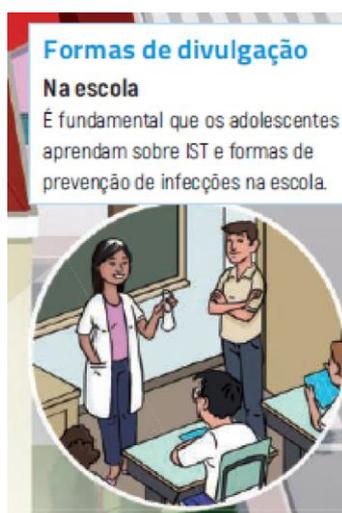
Fonte: Livro didático, V. 8, p. 109

Na página 115, dando continuidade ao eixo “Oficina de soluções”, intitulado “Como combater as IST?” temos alguns desenhos esquemáticos ilustrando formas de divulgação na sociedade. Referente a escola, temos o desenho de uma agente de saúde negra

em uma sala de aula palestrando aos alunos sobre IST e suas formas de prevenção, enquanto o professor branco observa.

O que pode ser talvez explicado, pela consideração de Bento (2002) que aponta o branqueamento um processo pensado e desenvolvido pela minoria em nosso país, a elite branca, a qual fez com que seu grupo se tornasse uma referência universal, valorizando a autoestima da pessoa branca e desvalorizando por completo as características de outros grupos étnicos, transformando o cabelo do negro, um elemento identitário em uma marca de inferioridade. Bell Hooks (1995) pontua ainda, que o racismo foi o responsável por criar e manter um conceito e padronagem de estética que ferem a comunidade negra, uma forma de compreender beleza de modo excludente, causando dor àqueles que soam diferentes a esse padrão.

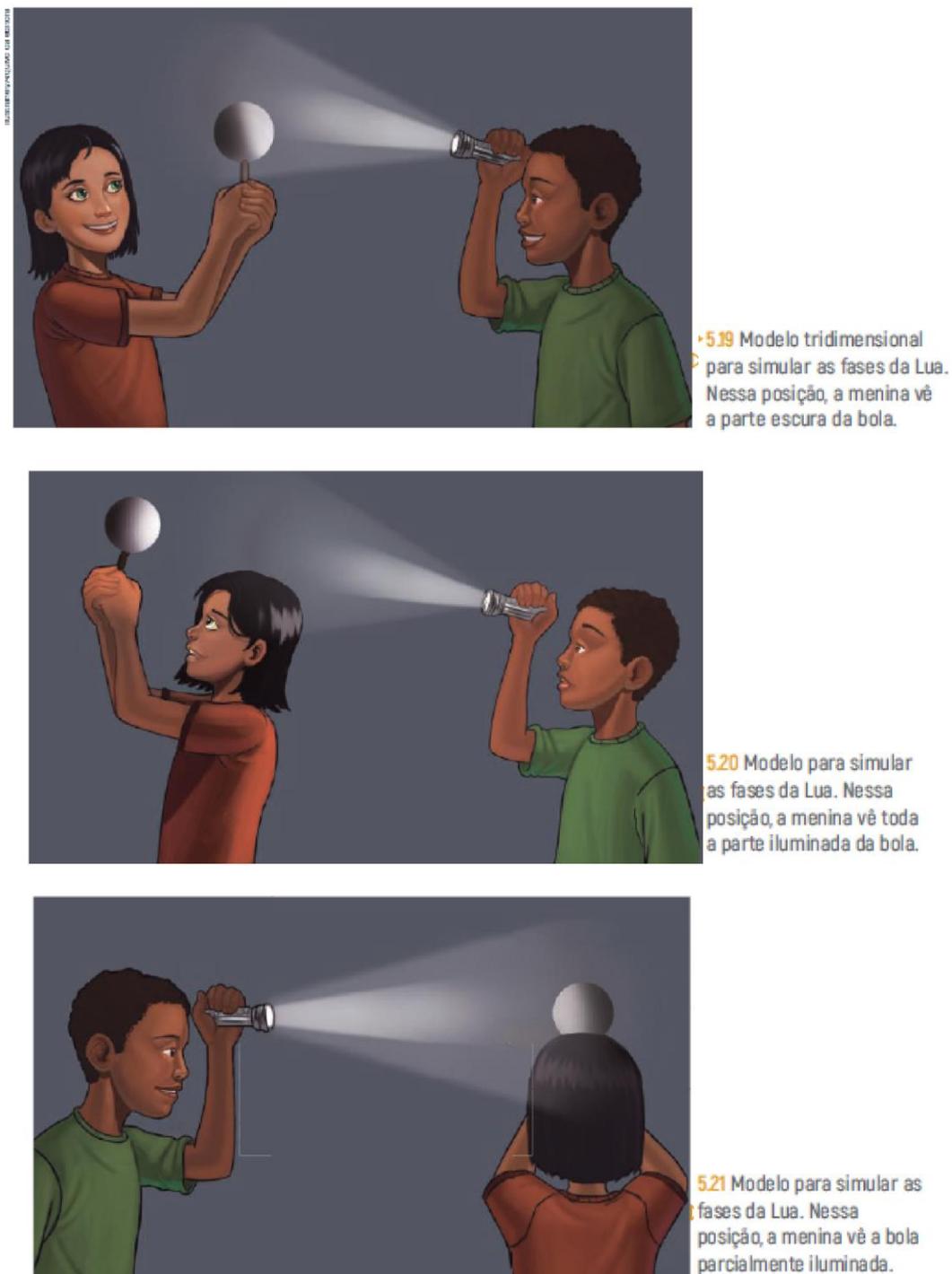
Figura 51: Ilustração das formas de divulgação



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 115

Na página 128, intitulada “As fases da Lua”, tem-se um texto curto explicando sobre a observação das fases da Lua e em seguida a ilustração de duas crianças, uma garota branca e um garoto negro realizando um experimento que simula as fases da Lua. As ilustrações estão presentes também na página 129.

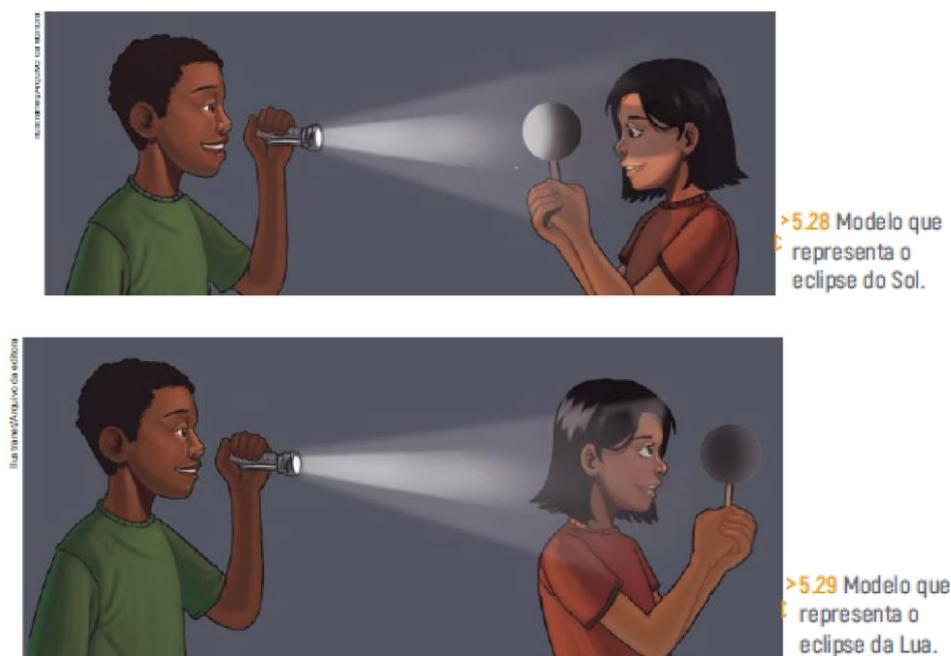
Figura 52: Ilustração de experimento



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 128 - 129

Na página 134 as mesmas crianças aparecem novamente, agora fazendo a representação do eclipse solar. Observando as figuras do experimento, o papel coadjuvante se destina a qual criança? Quem se apresenta como ‘observador’? Qual a diferença entre segurar uma lanterna e a Terra? Quem está vendo o experimento segundo as legendas?

Figura 53: Ilustração de experimento - eclipse



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 134

A página 198, apresenta o capítulo 8, intitulado “Eletricidade e consumo”, seguida de uma grande imagem de crianças indígenas em uma sala de aula, em piso de chão, iluminação natural, as carteiras aparentam ser velhas, sobre elas estão cadernos, lápis e borracha. As crianças estão sorridentes para a foto. O texto apresenta apenas dois parágrafos nessa página, trazendo alguns questionamentos como a relação dos nossos hábitos com o uso de energia, a utilização da eletricidade e a quantificação do consumo. Só se menciona a etnia das crianças na legenda, mas nada se fala sobre sua relação com a escola por exemplo, no texto. Por qual motivo não explorar mais sobre a escola indígena? No livro do 6º ano as menções em sua maioria ficam restritas às lendas, seria esse posicionamento um prestar de contas à Lei 10.639/03?

Figura 54: Crianças indígenas na escola



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 198

Na página 199, temos o título “Consumo de energia elétrica”, o texto se inicia falando a respeito da facilidade cotidiana que a energia elétrica nos provê, chamando para o ponto de que para que tenhamos nossos aparelhos eletrônicos funcionando é necessário que exista várias transformações de energia. Ao lado deste parágrafo temos a imagem de seis pré adolescentes deitados no chão, 4 meninos sendo dois negros e dois brancos e duas meninas brancas, todos portam um aparelho eletrônico em mãos, entre celular, tablet, notebook, fone de ouvido.

Figura 55: Adolescentes interagindo com aparelhos eletrônicos



82 Quais são os equipamentos elétricos que você usa no dia a dia? Você já pensou se pode usar esses equipamentos de forma mais econômica?

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 199

Ainda na mesma página, referente ao subtítulo “A energia se transforma”, temos a figura de uma casa com seis cômodos, pedindo para que o aluno identifique os equipamentos que utilizam energia elétrica. Na ilustração, temos uma criança negra tomando banho, uma mulher negra utilizando o celular e um homem branco aspirando o quarto.

Figura 56: Desenho esquemático do consumo de energia



8.3 Pense em quantas transformações de energia ocorrem em uma residência quando se utilizam diversos equipamentos. (Residência representada em corte. Elementos representados em tamanhos não proporcionais entre si. Cores fantasia.)

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 199

Dando continuidade ao assunto, na página 200, ao mencionar sobre o uso de computadores e tablets, que também utilizam da energia elétrica para produzir imagens e sons, temos a imagem de uma menina negra, criança, utilizando um tablet e sorrindo.

Figura 57: Criança interagindo com tablet



8.5 Em uma televisão, computador ou *tablet*, a energia elétrica é transformada em energia sonora e luminosa. Que outros equipamentos você conhece que realizam esses tipos de transformação?

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 200

Na página 202, referente ao subtítulo “Cálculo do consumo de energia”, há um texto explicativo sobre quilowatt-hora e como ocorre sua quantificação. Ao lado temos a imagem de um homem negro, técnico verificando um relógio de consumo de energia. Este está uniformizado e com proteção ao sol. Qual é a cor do trabalhador brasileiro? Por qual motivo há mais imagens de pessoas pretas em serviços mais pesados do que pessoas brancas?

Figura 58: Técnico analisando consumo de energia



8.9 Técnico verificando relógio de consumo de energia elétrica em uma residência em Macaé (RJ), 2018.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 202

Na página 206, dando continuidade ao assunto e também a utilização de lâmpadas e os gastos de energia provenientes, fala-se sobre a importância de manter as luzes apagadas em ambientes desocupados e sobre a redução do consumo. Ilustrando o texto temos a imagem de uma garota negra fazendo dever de casa utilizando a luz solar.

Existe alguma relação entre pessoas pretas e indígenas? Por qual motivo apenas representantes indígenas e negros, retratam imagens em que se deve utilizar a luz solar para suas atividades? A iluminação natural é também uma opção para pessoas brancas desenvolverem seus afazeres?

Figura 59: Adolescente escrevendo



8.16 Janelas grandes e ambientes com cores claras ajudam a aproveitar a iluminação natural.

Fonte: Livro didático, V. 8, p. 206.

3.2.4. Análise do Volume do 9º Ano

O livro apresenta 12 capítulos, subdivididos em três unidades: *Genética evolução e biodiversidade*, *Transformações de matéria e radiação* e *Galáxias estrelas e o Sistema Solar*. Sua organização interativa segue o mesmo modelo em todos os exemplares da coleção, portanto os tópicos “A questão é”, “Para saber mais”, Seções, Glossário, Atividades, “Oficina de soluções”, “Na tela”, “Minha biblioteca”, “Mundo virtual” e “Vídeo disponível” se mantêm presentes.

A análise se inicia na página 12, abertura do capítulo 1, intitulada “Transmissão das características hereditárias”, temos uma grande imagem de uma mulher negra segurando sua bebê, também negra. O texto traz alguns questionamentos quanto a características em comum, e a resposta para tais através de um pequeno texto que fala sobre os genes que são transmitidos pelos pais. Por que a cor é a característica mais marcante? Se fosse um indivíduo branco, o que mais se destacaria?

Figura 60: Mãe com sua bebê



ii Pais e filhos costumam ter muitas características em comum. Você sabe por que isso acontece?

Fonte: Livro didático, V. 9, p. 12

Na página 49, referente a sessão “Ciência no dia a dia”, com o tema “Teoria e hipótese” temos um texto falando sobre a importância de muitos estudos para se conseguir chegar a uma teoria científica. Ilustrando o texto temos a imagem de dois pesquisadores, uma mulher branca e um homem negro, avaliando o resultado de um experimento. Ao olhar essa imagem, quem parece ‘liderar’ o experimento? Qual corpo está em maior evidência?

Figura 61: Pesquisadores analisando experimento

3.5 Pesquisadores avaliam resultado de experimento relacionado ao zika vírus no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo (SP), 2016.

Fonte: Livro didático, V. 9, p. 49.

Na página 79, ilustrando a sessão “Ciência e Sociedade”, intitulada “Raças na espécie humana?”, temos o texto que fala sobre estudos referentes à origem do povo brasileiro que comprovam que é impossível dividir a espécie humana em raças biológicas. E que o conceito de raça humana é uma construção social, a qual serve de pretexto para o preconceito e racismo. Ilustrando o texto temos a imagem de várias pessoas reunidas olhando para cima.

Quantas pessoas de pele escura estão presentes em uma imagem que ilustra não apenas diversidade, mas principalmente “a não existência de raças” na espécie humana? Essa proporção corresponde àquela encontrada na população brasileira? Ao ouvir o conceito de espécie humana qual a construção imagética possuímos em nossa mente?

Figura 62: Pessoas reunidas

> 4.24 Apesar da diversidade visível, não existem raças na espécie humana.

Fonte: Livro didático, V. 9, p. 79

Na página 87, dando continuidade ao tema “A importância da biodiversidade”, temos um parágrafo mencionando sobre a destruição dos ecossistemas naturais e o risco à sobrevivência dos povos que dependem desses recursos diretamente. O segundo parágrafo cita os povos tradicionais de modo geral. Ao lado temos a imagem de uma mulher quilombola

produzindo um tapete no tear. Novamente o livro só menciona sua etnia e comunidade, porém nada se fala sobre estes no texto.

Qual a intenção da obra em fazer menções a comunidades tradicionais, de modo que se apresentem em sua maioria apenas nas legendas? Não há nenhuma contribuição ou informação ‘relevante’ desses povos para além de sua localização?

Figura 63: Mulher produzindo tapete no tear.



Fonte: Livro didático, V. 9, p. 87

Na página 91, dando continuidade ao tema “Unidades de conservação de uso sustentável”, fala-se sobre a Floresta Nacional (Flona), as espécies que abriga, sua conservação, localização e há duas imagens retratando os indígenas, em uma aparece apenas as mãos e pés, pegando um pequi no chão, considerado extrativismo sustentável de pequi. Na outra imagem temos a foto de um ribeirinho trabalhando na produção de mandioca. Comunidades tradicionais experienciam o lazer? Por qual motivo geralmente estão sempre associados ao trabalho? O pequeno espaço no livro destinado à localização torna-se mais importante que o próprio indivíduo?

Figura 64: Homem em produção de farinha



Fonte: Livro didático, V. 9, p. 91

Na página 94, intitulada “Objetivos de desenvolvimento sustentável”, temos um texto que pontua sobre a luta contra a pobreza e proteção dos recursos do planeta para que todas as pessoas prosperem. Logo abaixo temos a imagem de crianças indígenas lanchando no que parece ser um ambiente escolar. Novamente cita-se a etnia das crianças na legenda, mas nada se fala sobre a mesma no texto, ou melhor, as informações do texto levam a construção de que essas crianças indígenas estão imersas em um cenário de pobreza.

Qual o peso de uma afirmação perante uma imagem? A associação das informações da legenda com as informações presentes no texto, constroem que tipo de cenário e percepção sobre os indígenas para os educandos?

Figura 65: Crianças lanchando em refeitório



Fonte: Livro didático, V. 9, p. 94

Na página 102, ilustrando a sessão “Oficina de soluções”, com o tema “Escola sustentável”, temos um texto que aborda sobre a harmonia na relação das pessoas para que se possa trabalhar a sustentabilidade. Há a ilustração de um desenho que retrata um ambiente escolar externo harmonioso, onde há crianças lanchando, enquanto outras cuidam da horta e a professora orienta. São cinco crianças brancas, uma delas é negra e a professora também.

Figura 66: Professora e alunos em ambiente escolar



Fonte: Livro didático, V. 9, p. 102

Na imagem seguinte, temos a continuação desse cenário, onde de seis pessoas apenas uma é negra, um aluno que está auxiliando na colagem de cartazes.

Figura 67: Colagem de cartazes na comunidade



Fonte: Livro didático, V. 9, p. 103

A página 163, apresenta o título “Propriedade das bases”, o texto possui nove parágrafos que falam sobre as características das bases, o que elas apresentam em comum entre si, sua composição e o modo como são apresentadas nas fórmulas químicas. Ao final da página temos a imagem de duas mulheres indígenas em frente uma mesa com vários pedaços de sabão, produzidos por elas. Nada se fala sobre elas no texto além da legenda. Nas orientações didáticas ao lado há uma recomendação de que se explore a figura desenvolvendo a competência geral da BNCC relacionada à valorização da diversidade de saberes e de vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que possibilitem entender diferentes relações.

Um ponto importante destacar o modo de produção de sabão feito pelas mulheres indígenas e trazer a representação da equação química com base no procedimento utilizado por elas. Porém, não seria interessante retratar uma imagem do processo de produção do sabão, já que é o momento em que o evento químico ocorre? Demonstrar através dessa perspectiva não seria uma forma de mostrar uma relação mais próxima das técnicas indígenas à ciência? Ou melhor dizendo, que estas também produzem ciência?

Figura 68: Mulheres indígenas na produção de sabão



8.23 Mulheres da etnia Guarani-Kaiowá mostrando o sabão artesanal feito a partir de uma solução básica obtida de cinzas. Aldeia de Amambai, em Mato Grosso.

Fonte: Livro didático, V. 9, p. 163

A página 174, intitulada “Ondas sonoras”, apresenta quatro parágrafos que falam a respeito da caracterização das ondas sonoras e suas formas de propagação. Há uma imagem de pessoas negras tocando tambores, aparecendo apenas seus braços e o instrumento. Em seguida, temos a ilustração de um experimento que demonstra a reprodução de ondas, realizado por uma pessoa negra, a qual também só aparece os braços e os materiais da experiência. É possível pensarmos nos tambores ocupando outros espaços para além de festas populares?

Figura 69: Pessoas tocando tambores



9.6 Instrumentos de percussão em festa popular de Minas Novas (MG), 2016. A vibração das membranas dos instrumentos origina ondas sonoras.

Fonte: Livro didático, V. 9, p. 174

Figura 70: Experimento - ondas sonoras



9.7 Uma régua de plástico ou metal oscilando pode produzir ondas sonoras. (Elementos representados em tamanhos não proporcionais entre si. Cores Fantasia.)

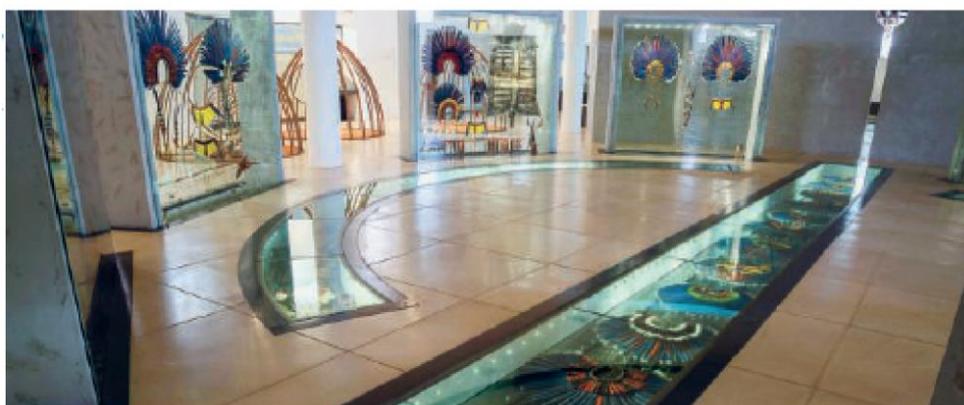
Fonte: Livro didático, V. 9, p. 174

A página 198 fala sobre corpos luminosos e a reflexão, são seis parágrafos explicando sobre como a luz pode ser refletida ou absorvida por um corpo. Há uma imagem de

um museu apresentando uma exposição sobre os povos indígenas, com destaque a vários cocares. Nada se menciona sobre os indígenas apenas sobre objetos transparentes, translúcidos e opacidade.

É possível pensar os indígenas para além da representação tradicional? Haveria possibilidades de associar os indígenas e ou os negros para além dos conteúdos de astronomia e ondas sonoras? Qual relação desses povos com a produção de ciência?

Figura 71: Exposição em museu



►10.4 Exposição de povos indígenas no Museu das Culturas Dom Bosco, em Campo Grande (MS), 2016. Em museus, é comum a utilização de materiais transparentes para proteger os objetos expostos e permitir que os visitantes consigam visualizá-los.

Fonte: Livro didático, V. 9, p. 198

3.3 Análise Geral da Coleção

Diante da análise de cada capítulo foi possível construir categorias associadas a presenças e ausências relativas ao tema investigado. Um panorama geral é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Presenças e ausências associadas à temática das relações étnico-raciais

Unidades de registro	Unidades de contexto	Relação
Retratção positiva (imagens) cultural e social; diversidade regional e cultural	Representatividade	Presenças
Interdisciplinaridade; incentivo à investigação; competências BNCC	Apoio pedagógico	
Desnaturalização de preconceitos; promoção de debates; Indicação de material	Ideologia da obra	
Baixa quantidade de menções; mais ilustração do que imagens reais; posicionamento de imagens (contradição)	Omissão e superficialidade	Ausências
Abrangência rasa	Hierarquização racial	
Escravidão como ponto de partida	Condicionamento	

Fonte: Dados da pesquisa

As categorias construídas na análise da coleção didática podem ser compreendidas considerando-se duas relações gerais mantidas com o tema de pesquisa, a primeira delas ligada a uma ideia geral de presenças e a segunda de ausências.

Pudemos identificar não apenas aspectos negativos, como também aspectos positivos que os volumes da coleção carregam no conjunto de seus conteúdos. É importante salientar que os aspectos positivos favorecem diretamente a desconstrução dos próprios aspectos negativos, abrindo caminhos para uma profunda reflexão quanto às práticas pedagógicas possíveis na utilização desse recurso didático.

A primeira unidade de contexto no âmbito das presenças é a Representatividade, um dos pilares mais importantes nas relações étnico-raciais, visto que, mesmo com toda a expansão do mundo digital, os livros didáticos ainda correspondem ao material bibliográfico mais acessível à grande maioria da população. Inclusive como requisito para aprovação das

obras no PNLD, essa categoria mostra-se contemplada. Entretanto, cabe refletir quanto aos contextos apresentados em cada representação.

Considerando que a maioria da população brasileira, mais precisamente 56,10% de acordo com o IBGE (2019), é negra, não há sentido algum em as instituições escolares permanecerem com um livro pautado na branquitude. Segundo Teixeira (2011):

Para grupos hegemônicos, o uso excessivo de imagens da branquitude, pode provocar a sensação de que o lugar ocupado pelo seu grupo na sociedade é naturalmente herdado por direito e, aos grupos que representam a minoria, a sensação de que não têm um espaço destinado a eles, um lugar apropriado na sociedade. (TEIXEIRA, 2011, p. 2648).

O contato com obras que enfatizem a diferença nas representações de brancos e negros, promovendo a hierarquia de um grupo sobre o outro, possui um poder muito grande de psicologicamente promover no educando a naturalização da depreciação, o fazendo levar essa história totalmente distorcida como “realidade” para a sua vivência, interferindo consideravelmente de modo negativo na construção de sua autoestima e principalmente colaborando para que o estudante negro desenvolva um ciclo de auto rejeição contínuo.

Segundo Silva (1899), tal reprodução enfatiza e fortalece a ideologia do branqueamento, nutrindo a estereotipia que configura lados, um de inferioridade e outro de superioridade, ambos pautados na raça. Sendo assim, é importante ressaltar o cuidado do livro em trazer retratações positivas no que diz respeito a imagens de cunho cultural e social, bem como, que ressalta a diversidade regional e cultural no livro didático de Ciências, anos finais do ensino fundamental.

A segunda unidade de contexto intitulada Apoio pedagógico aponta para o suporte ao professor, com relação às práticas interdisciplinares, as quais tendem a fortalecer a abordagem da temática na escola, bem como, torná-la uma preocupação comum a todas as outras áreas de formação, promovendo a naturalização de seu ensino primeiramente entre estudantes e docentes e conseqüentemente à toda comunidade escolar. Segundo Nilma L. Gomes (2005, p. 147):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de

convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Deste modo, é perceptível que a coleção analisada não trata as questões étnico-raciais única e exclusivamente como conteúdo escolar, visto que, na grande maioria das vezes estas são apresentadas de maneira complementar e não necessariamente específica. Em função disso, o Guia do Livro Didático apresenta diversas sugestões à utilização da coleção pelo professor que seguem um viés exploratório e de debate, o que configura mais uma vez um cenário “não disciplinar”, mas sim associativo, enriquecedor à disciplina.

Outro ponto importante está relacionado com a proposta de contemplar competências específicas da BNCC, o que confere maior consistência teórica à proposta didática associada a temática das relações étnico-raciais, favorecendo sua apropriação, de modo guiado e participativo, buscando de modo geral o protagonismo do alunado em se reconhecer também como produtor de conhecimento, pesquisador, como afirma Heloísa Lück (2007, p. 60):

[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como um ser determinante e determinado.

Na unidade de contexto Ideologia da obra está presente a desnaturalização de preconceitos, não apenas aqueles relacionados a questões raciais, mas também a gênero, sexualidade, deficiência, religiosidade e cultura. Respeitando assim princípios éticos e a legislação vigente, com o intuito de promover o reconhecimento da pluralidade existente em nossa sociedade.

Um dos elementos principais para a perpetuação da discriminação e do racismo é a isenção. Fator esse muito presente na sociedade para além dos muros escolares como também para dentro deles. A falta de posicionamento claro de alguns professores em sala de aula devido a “não saberem como agir” associado a um material didático também isento deste, promovem diariamente o silenciamento, a negligência e o desrespeito com alunos pertencentes a grupos minoritários.

Segundo Cisele Ortiz (2007), a falta de repreensão dessas atitudes por parte dos professores gera poder aos comportamentos discriminatórios e racistas por parte dos alunos brancos. Ao perceberem que possuem o aval do educador e o peso que suas palavras podem

causar, utilizam das mesmas como uma arma, uma forma de ataque em situações que envolvam disputa ou conflitos. Se sentem autorizados pelos professores a reproduzir tais comportamentos repetidas vezes, enquanto que o estudante negro tende a se isolar, silenciar-se e afastar-se de situações que o envolva.

A implementação da Lei 10.639/03 pode ser vista como um marco frente à ampliação do debate racial através do ensino de história e da cultura afro-brasileira. De acordo com Idalina Maria A. Oliveira (2007) a instituição desta lei, promove a apresentação formal sobre a temática racial perante os docentes, o que chama a atenção para o desenvolvimento da consciência, importância e necessidade de um ensino pautado na diversidade cultural. E que tal mudança está para além do conhecimento, é preciso estar disposto a combater o racismo.

A partir de enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, veremos que as implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (OLIVEIRA, 2007, p. 01).

Uma vez disposto a desconstruir uma postura acrítica, bem como o posicionamento de isenção, o professor sentirá a necessidade da promoção de debates frente ao assunto. Nesse sentido, ao considerar ausência de práticas formativas mais voltadas à temática, os professores costumam se sentir despreparados ou pouco amparados em termos de recurso didáticos (Nadia Faria dos SANTOS, 2018, p. 72-73). Assim, o livro didático poderia contribuir de forma bastante efetiva. Debater é também uma forma de luta pela igualdade e visibilidade, é resistir perante um sistema de silenciamento contínuo do negro e de outras etnias minoritárias.

Ainda que em uma quantidade muito pequena, a coleção analisada aporta alguns subsídios, como é o caso da indicação de um livro referente aos mitos indígenas, brasileiros, “Como surgiu: Mitos indígenas brasileiros” de Daniel Munduruku. Certamente, a aplicação destas presenças nos livros didáticos, favorece uma cultura de valorização de saberes existentes, porém invisibilizados, o que representaria um movimento contrário ao epistemicídio.

Santos (1996) propõe que a dominação europeia não ficou apenas na limitação territorial, mas também simbólica, o que favoreceu a marginalização e conseqüentemente a invalidação de toda e qualquer forma de conhecimento advindas de sujeitos diferentes. Entende-se que o genocídio que tantas vezes atuou como a caracterização da expansão europeia, também atuou como epistemicídio:

Eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho porque eram sustentados por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar [...] (SANTOS, 1996, p. 104).

A categoria das Presenças se apresenta muito bem estruturada e embasada com relação a competências da BNCC e normatizações do PNLN, o que a primeiro momento constrói uma cortina de fumaça, caracterizando as obras de maneira ‘positiva’ se tratando das relações étnico-raciais. Esse quesito favorece com que formas simbólicas de preconceito e racismo passem despercebidas pela massa, porém indiretamente e inconscientemente, promovem a perpetuação de uma lógica racista.

Aplicando a perspectiva metodológica de Thompson para a hermenêutica, é possível identificar que essa configuração citada acima, corresponde a uma das formas de operação da ideologia, característica da Legitimação, estratégia essa que tem como base validar as relações de dominação apresentando-as com uma roupagem ‘justa’. Como complementa Guareschi:

O que fazemos tem de ser legitimado. E é nesse momento que facilmente escamoteamos a realidade, afirmando coisas, ou trazendo informações que mostram uma parte apenas, escondendo muitas outras. Há certas “verdades” legitimadoras que são consideradas, pela população em geral, como sendo absolutas e inegáveis. Uma delas é quando, por exemplo, se afirma que alguma coisa é resultado de “pesquisa científica”. A ciência e o científico são apresentados como se fossem a última palavra. Na verdade, o que se quer, muitas vezes, é garantir proveito ou lucro particular (GUARESCHI, 2011, p.3, aspas do autor).

Olhando para as unidades de contexto dentro da categoria Presença, temos respectivamente: Representatividade, apoio pedagógico e ideologia da obra. Pontos esses extremamente importantes, mas que se analisados através de uma perspectiva imagem versus contexto, percebemos que a maioria de seus elementos representam um verdadeiro conta gotas de reprodução do racismo estrutural, ainda que, devidamente respaldado por documentos normativos.

Quando observamos os a categoria Representatividade nos deparamos com dois parâmetros: retratação positiva, cultural e social e diversidade regional e cultural. Porém, em um total de 68 imagens presentes em uma coleção inteira, apenas 23 destas se apresentam em um contexto livre de discriminação simbólica, levando a perceber que apenas contar com a representação preta e indígena não garante a inexistência de um olhar ainda colonizador quanto à contextualização e sua relação com as imagens.

No âmbito da perspectiva de Thompson para a hermenêutica, é possível identificar que essa configuração citada acima corresponde a uma das formas principais de operação da ideologia, sendo, a Dissimulação, que segundo o autor, se transpõem como: "relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas" (THOMPSON, 2011, p.83).

Devido a necessidade de cumprir uma exigência quanto à representação da diversidade da população brasileira, prevista no PNL D, algumas abordagens não estão direta ou intencionalmente relacionadas à uma perspectiva emancipatória dos materiais didáticos. Esse viés é tão perigoso quanto aparenta ser positivo, vez que, ainda que exista a representação, sua real constituição e história são estrategicamente silenciadas, de modo que continua reproduzindo construções negativas com relação às populações não brancas.

Fluvia Rosemberg (1985) destaca que é possível que componentes racistas dividam um espaço comum com discursos igualitaristas no livro didático no que diz respeito à literatura infanto-juvenil, fator esse que não nos soa diferente com relação aos livros didáticos, mais precisamente quanto a coleção analisada. Para ela:

Se bondade, fraternidade, honestidade, respeito mútuo, controle dos impulsos primários constituem princípios judiciosamente externados [pela literatura infanto-juvenil], discriminação, opressão, negação e violentação, constituem princípios-guia na criação de personagens. Se, de um lado, a caça ao índio é explicitamente condenada, a narrativa apresenta, por outro, um personagem índio próximo à animalidade. Se a crítica ao preconceito racial é objeto de longo discurso, o negro é tratado como objeto (Fluvia ROSEMBERG, 1985, p. 77)

Segundo a autora, esta é uma forma de promover a perspectiva eurocêntrica, visto que o professor (adulto) ensina ao educando (criança) uma idealização de sociedade branca enquanto a sociedade impõe sua visão brancocêntrica dominante sobre a população negra. Esmeralda Vailati Negrão (1987) complementa demonstrando que essas obras não possuem como propósito a educação dos não brancos:

É esta dualidade igual-desigual que explica o fato de, num mesmo texto, discursos igualitários coexistirem com representações discriminatórias de personagens. O preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca. (NEGRÃO, 1987, p. 86)

Se há uma preocupação de fato em tornar o livro didático um instrumento que valorize a pluralidade étnica e que trabalhe as relações étnico-raciais de modo a favorecer uma educação pautada na igualdade, respeito e humanização, faz algum sentido que esse mesmo material

apresente vieses tão divergentes? A quem a educação está servindo em termos de formação social? A quem essa estrutura educacional beneficia? Em nossa sociedade, qual o fenótipo daqueles ‘designados’ detentores do poder? E do saber?

Observando o grupo de unidades de contexto relacionado às Ausências, destacamos algumas ressalvas, pois, apesar dos aspectos positivos identificados, a utilização da coleção precisaria contemplar certo cuidado às formas de abordagem, as quais ainda trazem uma hierarquização racial, ocorrendo de formas implícitas não diretas. O que para estudantes pretos e indígenas não passa despercebido e deixa marcas, pode ser naturalizado e internalizado pelo estudante branco, o que favorece o racismo e sua prática cada vez mais mutável, discreta e altamente destrutiva a quem padece, os negros.

A primeira unidade de contexto trata-se da Omissão e Superficialidade, pontos bem marcantes na coleção. Tratando-se das relações étnico-raciais é perceptível o quanto os volumes analisados não aprofundam sua abordagem frente a temáticas negras ou indígenas, prioriza informações restritas e esporádicas, fator que não favorece uma reflexão mais ampla das questões, e que leva a uma individualização das mesmas, distante do cotidiano e da realidade, ao tratar as imagens como casos isolados.

Isso influencia diretamente na perpetuação do que chamamos de Hierarquização racial, que constitui a segunda unidade de contexto desse grupo, onde, ocorrendo de forma implícita ou indireta, ocorre uma discriminação daquilo que deve ser mais falado e daquilo que não deve merecer tanta importância, o que eleva e favorece de forma cativa o conhecimento eurocêntrico e silencia todo e qualquer tipo de contribuição que fuja desses parâmetros. Dessa forma, promove-se um aprofundamento em assuntos que visam outros interesses e uma superficialidade nos assuntos que envolvam as relações étnico-raciais.

Essa estratégia é denominada por Thompson como Fragmentação, visto que a mesma, de modo geral tem como objetivo a divisão de grupos que possam ameaçar o poder hegemônico, podendo ser dividida em duas formas de atuação: diferenciação e expurgo. No caso apresentado acima, destaca-se estratégia de diferenciação, a qual se estrutura através do reforço das diferenças e divisões entre pessoas e grupos, diferente do expurgo que apresenta o outro como inimigo (o que é muito feito pela própria sociedade, porém não necessariamente por essa coleção didática em análise). Sendo esse reforço de diferenças uma das engrenagens para a manutenção de privilégios e reforço da ideia de raças superior e inferior, mantendo brancos no topo da estrutura e os outros na base.

A última unidade de contexto elencada, Condicionamento, refere-se à ação de condicionar a representação de africanos e afrodescendentes à escravidão. O que se configura como a redução de um povo, sua cultura, seus costumes, suas práticas e ascensões a um período específico da história, o que alimenta o olhar colonizador dos alunos ao invés de desconstruí-lo e enriquecê-lo.

Configurando mais um modo de operação da ideologia descrita por Thompson, a reificação, que tem como objetivo estabelecer relações de dominação em detrimento da condição de tornar uma situação histórica como algo natural ou mesmo permanente, segundo ele:

Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que seu caráter social e histórico é eclipsado (THOMPSON, 2009, p. 87).

Outro aspecto que também pudemos notar foi a condição fenotípica, onde a maioria das mulheres negras retratadas, fosse em imagem ou ilustração, se apresentavam com cabelos lisos, amarrados e de pele não retinta. Esses aspectos indicam uma associação com a estratégia ideológica de formas simbólicas, que opera pela Unificação:

relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los (THOMPSON, 2011, p. 86).

A representação do corpo negro através de uma proposta mais “tolerável” pelo olhar branco é um fator muito presente no decorrer da coleção didática, onde em um livro, em um único momento, aparece um adolescente negro com seu cabelo black completamente solto, salvo duas imagens em que se percebe o cabelo afro, porém em mínima evidência, em todos os outros exemplares, os cabelos se encontram sem curvatura, lisos e ou amarrados.

Oliveira (2000) pontua:

o livro didático estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Por último, foi criticado o fato de os livros estarem substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem que anularia a construção de uma identidade negra (p. 127)

Outros dois aspectos dentro dessa unidade referem-se ao também modo condicionado de representações, que ora se configura através de estereótipos rudimentares, ora de subalternização. Com relação a rudimentalização é comum ao longo da coleção didática nos depararmos com menções aos povos indígenas no passado ou apenas retratando comunidades

tradicionais como se indígenas e quilombolas se configurassem como um bloco restrito à mata, regiões ribeirinhas e a práticas cotidianas simplistas, sob uma perspectiva de ‘atraso’, sendo mencionada muitas vezes a expressão “ainda utilizam”. Esse viés condiciona a representação de um distanciamento desses povos com relação à ciência e tecnologia ou mesmo ao protagonismo e contribuições de sua cultura, história e singularidade para nossa nação.

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios partem de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (GRUPIONI, 1996, p. 425).

Essa falta de preparo para enfrentar uma sociedade pluriétnica ou, melhor, essa falta de reconhecimento, propicia para a naturalização de outro aspecto já mencionado, a subalternização. Essa condição é ilustrada em vários momentos na coleção didática, através de imagens que apresentam o sujeito negro em desvantagem com relação ao sujeito branco ou que conferem ao negro um papel coadjuvante enquanto o branco permanece com o protagonismo. As imagens que mais possuem o negro em relevância estão relacionadas ao trabalho, muitas vezes pesado e/ou desvalorizado pela sociedade.

Essas características encontradas na avaliação geral da obra nos levam a refletir sobre as possíveis semelhanças com as categorias construídas na análise dos artigos da plataforma SciELO, que tratam sobre as relações étnico-raciais no âmbito da educação. As categorias foram denominadas como: Ascensão, ausências, desconstrução, fontes de subversão, formação e perspectivas.

Ao pensarmos a respeito das relações de Presenças, temos dois elementos importantes para uma educação antirracista, os quais são a *representatividade* e ao *apoio pedagógico* ofertados pela coleção didática. Fazendo uma associação entre as categorias apresentadas pelos artigos da área analisados, poderíamos estabelecer uma forte conexão destes dois pontos com as categorias “Ascensão, desconstruções e fontes de subversão”, as quais representam uma necessidade de transformação do modelo educacional vigente.

São aspectos positivos da coleção, mas que precisam ser analisados pelo professor com cautela, visto que por trás da ‘representatividade’ existem formas simbólicas de discriminação e racismo. Através dos espaços que o livro fornece, através de uma postura

crítica, com debates e diálogos, podem ser aproveitados pelo professor justamente para criar um momento de desenvolvimento da criticidade dos educandos, promovendo o caminho inverso da naturalização da opressão.

Contrapondo, temos as relações de Ausências, as quais em associação com as categorias encontradas com base nos artigos, contemplariam “*Formação*” e “*Perspectivas*”, as quais ilustram um cenário que possui elementos relacionados à perpetuação de condições excludentes com relação as questões étnico-raciais, como por exemplo ideologias racistas, omissões e superficialidades, hierarquização racial. O condicionamento a esses elementos dificulta a execução da Lei 10.639/03 e retardam a proposta de uma educação plural e antirracista.

Seria importante trabalhar o patrimônio cultural negro e também indígena, através da sua valorização e não subalternização, partindo-se de uma perspectiva de resistência. Certamente essa postura se constitui num grande desafio para essa e outras coleções, no que diz respeito a trocar esse viés estagnador pelos feitos que a sociedade negra construiu e alcançou. A internalização de que o negro deve ocupar um lugar subalterno, naturaliza tais posturas e dificulta o êxito da luta antirracista.

Torna-se imperativo refletir sobre alternativas que possam viabilizar a utilização desse material, de modo a promover uma transformação mais em nível objetivo e profissional, enquanto professores antirracistas, do que propriamente dito material, no que diz respeito ao livro didático, visto que o reflexo de uma estrutura racista, infelizmente não se modifica tão rapidamente.

A coleção apresenta aspectos que podem ser considerados potencialmente interessantes, o primeiro estaria relacionado às propostas de interações pessoais ao longo das atividades, as quais abrem caminho para que o professor possa sair do conteudismo e explorar questões também atreladas ao cotidiano. Da mesma forma, os espaços proporcionados, intencionalmente ou não, para reflexões e críticas podem permitir movimentos na busca por alternativas.

Pautando-se nos três pilares da educação antirracista, é possível utilizar não somente as imagens, mas o contexto em que foram inseridas para a descolonização de nosso olhar, esse tão contaminado pela cultura racista. O primeiro momento se baseia na etapa de conscientização, onde explica-se o contexto de modo abrangente e não apenas através da perspectiva brancocêntrica que o livro traz, ressaltando uns, omitindo outros. O segundo

momento dá-se pelo anúncio, onde mostramos ao aluno qual a configuração daquele conteúdo (racista, discriminatório), o terceiro momento coloca-se a denúncia, ou seja, explica-se o porquê aquela imagem e contexto se configuram como racista e ou discriminatório.

Enquanto os livros não se apresentarem de forma igualitária e livre de preconceito e racismo, enquanto o material não se pautar em uma educação antirracista, enquanto a implementação da Lei 10.639/03 continuar significando ao sistema de ensino um cumprir de contas, os professores que desejam a mudança desse cenário, estarão vigilantes e atentos utilizando para além do livro didático, todos os seus elementos depreciativos para fazer o caminho inverso, rompendo com o silenciamento, desenvolvendo capacidade crítica, sensibilizando e principalmente, enxergando que a inércia é uma das engrenagens da opressão.

CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS

O levantamento bibliográfico desenvolvido conferiu visibilidade quanto à produção de trabalhos de pesquisa na temática das relações étnico-raciais, mostrando-nos o quanto suas questões são significativas para o desenvolvimento de uma educação mais justa, assim como, para a formação de cidadãos críticos, ativos e mais humanos.

Percebeu-se ainda, pelos resultados apontados nos artigos analisados, uma nítida dificuldade de adaptação, por parte dos professores, bem como do ambiente escolar como um todo. Tratando-se do tema das relações étnico-raciais, a principal queixa encontrada foi a falta de subsídios na formação de professores, fato esse que colabora para que os docentes não saibam como abordar ou mesmo transpor essa temática em suas disciplinas.

Perante essas questões, parece haver uma reafirmação, nos próprios livros didáticos, de que as questões raciais são um simples detalhe a ser resolvido através de uma distribuição de representações ilustrativas da diversidade étnica da população brasileira, muitas vezes sem uma reflexão quanto ao que estão de fato significando.

A baixa retratação positiva de culturas não brancas no livro didático nos confere uma amostra de como o cenário educacional se mantém fortemente associado ao viés colonial, ainda seguindo perspectivas de inferioridade e superioridade em todas as esferas possíveis, inclusive quanto ao conhecimento.

Como afirma Silva (2010, p.101-102):

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça

e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo?

O currículo silenciosamente reproduz a cultura do apagamento favorecendo a negação de epistemologias negras. O epistemicídio, em associação ao currículo, configura uma zona muda, a qual promove a perpetuação de um sistema que forme sujeitos para desconhecem todo e qualquer conhecimento que advenha de vieses negro e africano. (NOGUERA, 2011a; 2011b). Deste modo, a afro perspectiva não se torna conhecida, não é pensada e conseqüentemente não poderá ser executada.

Isso nos leva a refletir sobre o grande desafio que se tem pela frente. Enfrentar mais de quinhentos anos de uma reprodução única da versão dos fatos, não é de fato algo simples de se solucionar. De acordo com Jesus e Miranda (2012), precisamos compreender que por mais que a Lei 10.639 tenha sido alcançada em 2003, ainda estamos distantes de um processo de implementação da mesma. Este não é impossível se compreendermos a necessidade de reestruturação educacional.

Noguera (2012) salienta a necessidade de, para além da Lei e a partir dela, promovermos a criação de mecanismos, bem como de processos de reflexão, para respeitarmos as diferenças, através da diversidade de narrativas, de outras lógicas e conseqüentemente de outras epistemologias no currículo. Certamente a proposta de uma política de cunho confrontacional, ou seja, que sinalize silenciamentos e invisibilização histórica, na área da educação, necessita de uma urgente transformação epistemológica.

Entendendo o professor antirracista como um micro poder dentro de uma instituição de ensino, compreende-se também que a luta por transformação não pode aguardar até que os livros didáticos estejam completamente livres de caráter discriminatório e racista.

Assim, enquanto educadores, é importante que busquemos utilizar o livro didático de maneira estratégica e em nosso favor. Em uma sociedade racista que acredita no mito da democracia racial, é imprescindível que nosso discurso se articule com as evidências presentes neste instrumento em uma proposta de desestruturar e subverter as armadilhas coloniais. Segundo Rufino (1987, p. 163), “não há razão para termos pudor de discutir a violência, posto que convivemos com este fenômeno desde que fomos “descobertos”, transformados em peças de engrenagem do maquinário capitalista e inventados como Novo Mundo”.

A marca colonial está presente em todas as páginas do livro didático, maquiada ou crua, fechar os olhos para tal, ou isentar-se é alimentar uma estrutura que se consolidou através da exploração e desumanização de pessoas pretas e indígenas por séculos, afinal a colonização “é uma engenharia de destroçar gente”, enquanto que a descolonização “é uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo” (RUFINO, 1987, p. 163).

É preciso refletir, enquanto professores, sobre qual ótica iremos encarar o tempo e espaço em que estamos presentes e pelo que lutamos. Não é possível ser antirracista sem inquietar-se, movimentar-se, atrever-se. A perspectiva antirracista está para além das palavras, ela está nos ‘pequenos’ detalhes do dia-a-dia, está naquilo que fazemos com as pequenas doses de barbaridades entregue em nossas mãos, por uma sociedade que naturalizou inclusive a sua não existência. O comodismo, nunca nos salvou.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Miguel Osório. A vulgarização do saber. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (Org.). **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002. p. 65-72.
- ANDRADE, C.C dos S. **Crise na escola, crise no ensino da leitura?** Uma análise dos discursos sobre leitura feitos nos 20 primeiros anos de COLE, Rio de Janeiro, 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. **“La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciencia”**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis: UFSC, 13(3): 704-719, setembro-dezembro, 2005.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Elaine Sandra N.N; CALUZI, João José; CALDEIRA, Ana Maria de A. **Divulgação científica e ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 2006.
- ARRAES, Jarid. A objetificação e hipersexualização da mulher negra. 2014; Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/genero-mulher/5222/a-objetificacao-e-hipersexualizacaoda-mulher-negra> >. Acesso em: 09 nov 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Almicar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BORGES, Priscila. **História e cultura afro ainda longe dos currículos escolares**. 2010. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/historia+e+cultura+afro+ainda+longe+dos+curriculos+escolares/n1237831299224.html>. Acesso em: 11/10/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: ciências** – Guia de Livros Didáticos/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

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

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CARONE, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.). (2002). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 189 p.

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

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1990.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p. 89-100, 2003.

CANDAU, Vera M.F. e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em revista vol.26 n 1. Belo Horizonte, 2010.

COSTA, M. S.; ALLEVATO, N. S. G. **Livro didático de matemática: Análise de professoras polivalentes em relação ao ensino de geometria**. Vidya, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2010.

D'AMBRÓSIO, U. A transdisciplinaridade como acesso a uma história holística. São Paulo: Summus, 1993.

- DANTE, L. R. **livro didático de matemática : uso ou abuso?** In: . Em aberto: livro didático e qualidade de ensino. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- DURANT, John. O que é alfabetização científica? In: MASSARANI, Luisa; TURNEY, Jon; MOREIRA, Ildeu de Castro. **Terra Incógnita.** Rio de Janeiro: Vieira e Lent; UFRJ, Casa da Ciência: FIOCRUZ, 2005. p 13-26
- EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. **Citizenship education in Europe.** Brussels: EACEA, 2012.
- FEFFERMANN, Marisa. **A luta contra o genocídio da juventude negra: reflexões sobre a realidade brasileira.** In: 1807-0310; CRISIS Y Emergencias Sociales, 2013, Santiago. Anais do 1807-0310, 2013.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Aprender com os povos indígenas.** Revista de Educação Pública, [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio de 2017. ISSN 2238-2097. Disponível em: . Acesso em: 18 de out. 2021.
- FERREIRA, Norma. S. de. A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago, 2002.
- FIGUEIREDO, Ângela. **Novas elites de cor. Estudos sobre profissionais liberais negros de Salvador.** Salvador, 1998. Dissertação (mestrado), UFBA.
- FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. **História da África.** Parte integrante do Curso de Formação para Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, módulo 1. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
- FLUZIN, Philippe. **The Origins of Iron Metallurgy in Africa New light on its antiquity: West and Central Africa.** Paris, UNESCO, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. (1980). **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra

FREITAS, Bárbara R.; MOTTA, Valéria. R.; COSTA, Wanderly F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURIÓ, C., VILVHES, A., GUIASOLA, J., ROMO, V. Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o propedéutica? **Enseñanza de las ciencias**, v. 19, nº 3, p. 365-376, 2001

GEVEHR, D. L; ALVES, D. Educação étnico-racial na escola: a lei 10.639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 02, p. 17-30, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/8294>. Acesso em: 01 jul.2019.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, Helena. M. **Teláris Ciências: 8º ano** – Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2018.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E, (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 20-29, maio/jun., 1995.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro, RJ :Renovar, 2001.

GOMES, Nilma. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

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

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (eds.). (1988), **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro, Iuperj/Vértice.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001.

HOOKS, bell. (1995). **Intelectuais negras**. Revista Estudos Feministas, 3 (2), 464-478.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e Realidade: o caso do Ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, v. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/PDF/app/v14n1/9805.pdf>. Acesso 05 out. 2021.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, Marcus Eugênio & VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. In: TURRA, C. & VENTURI, G. (1995). Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. Estudos de Psicologia (pp. 40 - 411), 2004.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação**. In: Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005. Disponível em: Acesso em: 02/10/2021.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v.3, n.1, 2001. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v3_n1/leonir.PDF>. Acesso em 07/10/2021.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MAGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, v.14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de letras da UFF** - Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 278-324, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, R. **A Análise de Conteúdo**: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação: notas para reflexão. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

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

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Carolina. C. Reflexões sobre a Natureza da Ciência à luz das Epistemologias do Sul. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **Anais do XI ENPEC**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, p. 1-10.

NEGRÃO, E. V. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p.86-87, nov. 1987

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

OLIVEIRA, D. C. **Análise de Conteúdo Temático Categorial**: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, RJ, v.16, n.4, p. 569-576, out/ dez, 2008.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A questão racial na escola**. 2007.

ORTIZ, C. Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na Educação Infantil. *Revista Educarede*, 13 nov. 2007 Disponível em: <
http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=284>. Acesso em 04 nov 2021.

PAULILO, M. A S. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. *Serviço Social em Revista*. Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. Acesso em 21 set de 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINHEIRO, Bárbara C. S. **História Preta das coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras/ Bárbara Carine Soares Pinheiro. -1. ed. -São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. - (Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências; 1).

PINHEIRO, Bárbara C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 19, 329–344, 2019.

PINHEIRO, Bárbara C. S.; ROSA; Katemari. **Descolonizando saberes: a Lei 10639/2003 no ensino de ciências.** São Paulo: Livraria da Física, 2018.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? In: Revista Democracia Viva, n. 22, p. 64-69, 2004. Disponível em:

http://www.academia.edu/1420907/Qual_%C3%A9_a_identidade_do_homem_negro. Acesso em 05 nov 2021.

PISCITELLI, Adriana. **Sexo Tropical.** Comentários sobre gênero, raça e outras categorias de diferenciação social em alguns textos da mídia brasileira. Revista Estudos Feministas vol. 6/7, Florianópolis, UFSC, 1996,

QUEIROZ, Renato da Silva, (org.) (2000). **O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza.** São Paulo: SENAC.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, Joana. P. **Licenciaturas no Brasil: Um Balanço das Teses e Dissertações (1990 - 1998).** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2002.

ROSEMBERG, Fluvia. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Vinícius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.** Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro, 1987.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Nadia Farias. **Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.** Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. IN: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Luiz GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Donisetti Benzi, (Org.). A questão indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995.

SASSERON, Lúcia. H., CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.13(3), p.333-52, 2008.

SILVA, Ana. Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO /CED. 1995.

SILVA, P V B da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SLONGO, Ione Ines. P. **A produção acadêmica em Ensino de Biologia**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2004.

SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura**. Educação e Sociedade: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

SOUSA SANTOS. Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Triviños, A. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.

WALDHELM, M. C. V. Como aprendeu Ciências na educação básica quem hoje produz ciência? O papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de

pesquisadores da área de ciências naturais. 2008. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio), Rio de Janeiro, 2008.

ZILBERMAN, Regina. CADERMATORI, L. M. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.