



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG
INSTITUTO DE HUMANIDADES - IH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH**

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

**REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS
NATURAIS, EM ITAPIÚNA (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)**

REDENÇÃO – CE

2021

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS
NATURAIS, EM ITAPIÚNA (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades. Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades. Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Eduardo Cressoni

REDENÇÃO - CE

2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Barros, Diego Matos Araújo.

B277r

Representações dos negros nos livros didáticos de ciências naturais, em Itapiúna Ce: ensino fundamental 6º ao 9º ano / Diego Matos Araújo Barros. - Redenção, 2021.
319f: il.

Dissertação - Curso de , Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Prof.º Dr.º Fabio Eduardo Cressoni.

1. Educação e Relações Étnico-Raciais. 2. Livro Didático. 3. Ensino de Ciências Naturais. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 371.32

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS
NATURAIS, EM ITAPIÚNA (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades. Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades. Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Eduardo Cressoni

Aprovada em: 09 / 07 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Participação por Videoconferência

Prof. Dr. Fabio Eduardo Cressoni (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Participação por Videoconferência

Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes (Examinador Interno ao Programa)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Participação por Videoconferência

Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva (Examinador Externo à Instituição)
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

À Deus Pai, criador de tudo, que me concedeu a plenitude da vida e me guiou até essa conquista.

A meus pais, Ernandes Pereira e Ana Pimentel, pelo apoio, compreensão e incentivos incondicionais.

Ao meu irmão, Deivy Matos por toda solidariedade.

Ao meu sobrinho Arthur Matos pela sua existência.

À minha esposa Madalena Matos Barros pela força e apoio.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, especialmente ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades.

Ao Professor Dr. Fabio Eduardo Cressoni, meu orientador.

À minha avó Irismar Castelo Branco Pimentel *in memoriam*.

À população afrodescendente que luta por uma educação justa, gratuita e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

À Deus autor e consumidor de todas as coisas.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), especialmente ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Humanidade.

A todos os meus professores, especialmente ao Professor Doutor Fabio Eduardo Cressoni, meu orientador pela sabedoria e excelência ao conduzir este processo, com tranquilidade, primor pela qualidade e pela amizade construída.

A minha família, meu Pai Ernandes, minha Mãe Ana Pimentel, meu irmão Deivy Matos, meu sobrinho Artur Matos e minha esposa Madalena Barros pela compreensão, colaboração e renúncia de tempo juntos, que é o bem mais precioso que temos.

À todos vocês, o meu carinho e o meu muito obrigado!!!

“Não se deve tentar fixar o homem, pois o seu destino é ser solto. A densidade da História não determina nenhum de meus atos. Eu sou meu próprio fundamento. É superando o dado histórico, instrumental, que introduzo o ciclo de minha liberdade” (Franz Fanon, 2008)

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, teve como objetivo analisar as representações imagéticas da população negra nos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, aprovados no PNLD/2017, adotados pela rede pública municipal de educação da cidade de Itapiúna (CE). A investigação apresentou como pergunta norteadora a seguinte indagação: De que forma as pessoas negras têm sido representadas neste material? O referido problema parte da experiência do pesquisador como professor de Ciências Naturais para os anos finais do Ensino Fundamental dentro de um cenário de mobilização do magistério do município de Itapiúna (CE) em 2007 até os dias atuais que nos motivaram a pensar como os livros didáticos poderiam, ou não, contribuir para a educação para as relações étnico-raciais. Para efetuar esta análise, adotamos a observação direta seguida de descrição e interpretação das imagens, tendo em vista que as iconografias foram estudadas à luz do Parecer CNE/CP/003/2004, bem como do conceito de representação, proposto por Chartier (1990, 1991, 2002a, 2002b) seguido das categorias raça, racismo, preconceito, discriminação racial, identidade negra e democracia racial, atreladas a análise de conteúdo via temática, proposta Bardin (2011) para construção de categorias temáticas. Os resultados obtidos demonstram uma baixa representatividade da população negra seguida de uma frequência mais intensa de pessoas brancas. Por fim observou-se na investigação um “alinhamento” pontual das representações imagéticas a luz dos três princípios presentes no Parecer CNE/CP 003/2004: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Palavras-chave: Educação e Relações Étnico-Raciais. Livro Didático. Ensino de Ciências Naturais.

ABSTRACT

This bibliographical and documentary research aimed to analyze the imagery representations of the black population in Science textbooks from the 6th to 9th grade of elementary school, approved in PNLD/2017, adopted by the municipal public education system in the city of Itapiuna (CE). The investigation presented as a guiding question the following question: How have black people been represented in this material? This problem stems from the researcher's experience as a teacher of Natural Sciences for the final years of Elementary School within a scenario of mobilization of the teaching staff in the municipality of Itapiúna (CE) in 2007 to the present day, which motivated us to think like textbooks they could, or not, contribute to education for ethnic-racial relations. To carry out this analysis, we adopted direct observation followed by description and interpretation of the images, considering that the iconographies were studied in the light of Opinion CNE/CP/003/2004, as well as the concept of representation proposed by Chartier (1990, 1991, 2002a, 2002b) followed by the categories race, racism, prejudice, racial discrimination, black identity and racial democracy, linked to content analysis via thematic, Bardin (2011) proposal for the construction of thematic categories. The results obtained demonstrate a low representation of the black population followed by a more intense frequency of white people. Finally, it was observed in the investigation a punctual “alignment” of the image representations in the light of the three principles present in the CNE/CP 003/2004 Opinion: political and historical awareness of diversity; strengthening of identities and rights and educational actions to combat racism and discrimination.

Keywords: Education and Ethnic-Racial Relations. Textbook. Teaching of Natural Sciences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Homens Negros em Trabalho Braçal, de Rubens Chaves (2014).....	190
FIGURA 02: Mulher Negra em Varrição de Rua, de Lucas Lacaz Ruiz (2014).....	195
FIGURA 03: Mulher Negra no Lixão da cidade de Três Rios (RJ), por Luciana Whitaker.....	200
FIGURA 04: Médica Negra em procedimento de Ausculta do Coração, por Justice / Stone.....	205
FIGURA 05: Médico Negro em entrevista explica o que é Insuficiência Cardíaca Congestiva.....	210
FIGURA 06: Médico Negro Otorrinolaringologista clarifica o que causa uma infecção na garganta, por Diogo Viegas.....	211
FIGURA 07: Mulher Negra realizando experimento de eletricidade.....	215
FIGURA 08: Mulher Negra realizando Testes Laboratoria.....	215
FIGURA 09: Criança Masculino e Feminina Negra, por Diogo Viegas.....	219
FIGURA 10: Adolescente Masculino Negro Leitor, por Shutterstock.....	224
FIGURA 11: Criança Masculina Negra na Biblioteca Escolar, por José Luís Juhas....	227
FIGURA 12: Criança Masculina e Feminina Negra no Teatro, de José Luís Juhas.....	228
FIGURA 13: Criança Negra Masculina na Sala de Aula, Fotografia de José Luís Juhas.....	231
FIGURA 14: Criança Masculina Negra em Situação de Aprendizagem, Fotografia de Shutterstock.....	233
FIGURA 15: Crianças Negras Adquirindo Conhecimentos, por Christopheur.....	234
FIGURA 16: Família Negra, por Shutterstock.....	237
FIGURA 17: Família Afrodescendente.....	237
FIGURA 18: Família Afro-Brasileira, de Shutterstock.....	238

FIGURA 19: Família Afrodescendente na Capa do Capítulo 14 do LD do 9º ano.....	238
FIGURA 20: Pai e Mãe Afrodescendentes com Recém-Nascido, por Shutterstock.....	239
FIGURA 21: Higiene Pessoal da Criança Negra, de José Luís Juhas.....	244
FIGURA 22: Maternidade Negra, por Selectstock.....	246
FIGURA 23: Maternidade Afrodescendente realizando Exames por Ultrassonografia.....	247
FIGURA 24: Gêmeos Univitelinos Afrodescendentes.....	249
FIGURA 25: Ginasta Afro-Americana Simone Biles, em 2014.....	253
FIGURA 26: Mulher Negra na corrida dos 100m nas Olimpíadas.....	253
FIGURA 27: Representação Artística do Homem Negro, praticante de Basquete.....	256
FIGURA 28: Representação Artística da Mulher Negra, Tenista.....	257
FIGURA 29: Representação Fotográfica da Adolescente Negra, praticante de Basquetebol.....	257
FIGURA 30: Criança Negra realizando Flexão e Extensão do Joelho, Desenho Ilustrativo de José Luís Juhas.....	259
FIGURA 31: Mulher Negra em Atividade Física, Fotografia de Lori Adamski Peek... 	260
FIGURA 32: Mulher Afrodescendente praticando Atividade Física.....	260
FIGURA 33: Mulher Negra Dirigindo Automóvel.....	263
FIGURA 34: Criança Masculina Negra no Escorregador.....	265
FIGURA 35: Criança Feminina Negra no Escorregador.....	266
FIGURA 36: Criança Masculina Negra Soltando Aviãozinho.....	266
FIGURA 37: Mulher Negra com Tablet em Interação Social no Ciberespaço.....	269
FIGURA 38: Adolescentes Afrodescendentes em Grupo Interativo.....	271
FIGURA 39: Adolescente Feminina Negra em Grupo Interativo.....	272
FIGURA 40: Mulher Negra no Anúncio Dieta dos Astros de Cinema, por José Luís Juhas.....	275

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Processo de seleção das teses e dissertações (TDs) para definição do corpo documental do estado do conhecimento.....	157
TABELA 02: Caracterização do Corpus Documental do Estado do Conhecimento.....	158
TABELA 03: Caracterização do Corpus Documental da Revisão Integrativa.....	158
TABELA 04: Objetivos nas Dissertações selecionadas no <i>Corpus</i> Documental do Estado do Conhecimento.....	160
TABELA 05: Número de Imagens da Coleção de LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano – PNLD / 2017.....	184
TABELA 06: Distribuição da Tipologia de Imagens por Ano/série nos LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano – PNLD/2017.....	186
TABELA 07: Número de Imagens, Frequência da Pessoa Negra e Branca e Taxa de Branquitude nos 4 Volumes do LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano PNLD/2017.....	187
TABELA 08: Frequência da Mulher Negra e Branca nos 4 Volumes do LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano PNLD/2017.....	189

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Tipologias de Racismo.....	77
QUADRO 02: Dados Oficiais do Governo Federal para Gastos com o PNL D/2020.....	136
QUADRO 03: Dados oficiais do Governo Federal para gastos com o PNL D/ 2017.....	137
QUADRO 04: Cronograma das etapas do Edital do Programa Nacional do Livro Didático 2020.....	137
QUADRO 05: Descritores utilizados para a Revisão Integrativa da Literatura.....	152
QUADRO 06: Percurso da Coleta e Análise de Dados da Investigação 2021.....	176

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Distribuição por região dos artigos e dissertações responsáveis pela produção acadêmica analisada.....160

GRÁFICO 02: Tipologia de Imagens dos LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano – PNLD (2017).....185

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Didático
DCNERER - Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
DGE - Diretoria Geral de Estatística
ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT - Grupo de Trabalho
GTAAB - Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros
HDE - História das Disciplinas Escolares
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEs - Instituições de Ensino Superior
INL - Instituto Nacional do Livro
LD - Livro Didático
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU – Movimento Negro Unificado
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra Discriminação Racial
MEC - Ministério da Educação
ONG – Organização não Governamental
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRI - Programa de Combate ao Racismo Institucional
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POSIH - Programa de pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
SECAD – Secretaria de Educação Aberta e Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
TEN - Teatro Experimental do Negro
TDs - Teses e Dissertações
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UHC- União dos Homens de Cor
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Organização da Dissertação.....	27
1 REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA E O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO	29
1.1 Negritude no cenário social brasileiro: breve relato.....	29
1.2 Rediscutindo Conceitos: reflexões para o Campo de Estudo das Relações Étnico-Raciais no Brasil.....	55
1.2.1 Raça/Etnia.....	57
1.2.2 Racismo	68
1.2.3 Preconceito / Preconceito Racial	79
1.2.4 Discriminação / Discriminação Racial	84
1.2.5 Identidade / Identidade Negra.....	86
2 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES (HDE), CULTURA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO (LD): algumas reflexões.....	101
2.1 Histórias das Disciplinas Escolares (HDE): breve apresentação do campo de pesquisa..	101
2.1.1 Disciplina Escolar: algumas concepções	104
2.2 O enlaçar entre Disciplina Escolar e Cultura Escolar.....	109
2.3 Concepções de Livros Didáticos (LD).....	114
2.4 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	130
3 REPRESENTAÇÃO DO/A NEGRO/A NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTADO DA ARTE (2009-2019)....	139
3.1 Exórdios.....	139
3.2 Breve delimitação do campo de estudo.....	143
3.3 Mapeamentos das pesquisas em nível nacional sobre a representação do negro/a no livro didático de ciências naturais no ensino fundamental anos finais: da seleção do corpus documental à análise dos dados.....	152
3.4 Resultados e Discussão acerca das Publicações Brasileiras.....	156
3.5 Sistematizando.....	161
4 DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	164
4.1. Delimitação do Campo de Pesquisa.....	164
4.2 Caracterizações da Pesquisa.....	165
4.3 Coleta e Análise de Dados.....	171

4.4	Descrições da Coleção Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano (PNLD/2017).....	177
5	REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO LD DE CIÊNCIAS NATURAIS, EM ITAPIÚNA (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)	183
5.1	Análise Quantitativa.....	183
5.2	Análise Qualitativa.....	190
5.2.1	Categoria Temática: Trabalho / Profissão	190
5.2.2	Categoria Temática: Ciências / Atividades Científicas	214
5.2.3	Categoria Temática: Atividades Escolares.....	224
5.2.4	Categoria Temática: Família / Contexto Familiar	237
5.2.5	Categoria Temática Esporte.....	253
5.2.6	Categoria temática Espaços de Interações Sociais.	262
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	278
	REFERÊNCIAS	282

INTRODUÇÃO

Existe uma perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia científica e a sua ausência ao nível dos manuais. O conteúdo do manual [escolar] pode mudar: uma história econômica ou cultural substitui uma história puramente política ou diplomática. Mas a maneira como a historiografia se constrói, as razões das suas modificações, etc, permanecem escondidas. O manual continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste déficit metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História (CERTEAU, 1989, p. 13, grifo nosso).

As palavras de Michel de Certeau em *A Nova História*, representam em contexto discursivo uma das diversas motivações que deram origem a essa investigação. Elas refletem o grau de complexidade em dialogar e refletir as múltiplas concepções teóricas, uma vez que utilizamos as palavras proferidas do pesquisador francês como se fossem as nossas. Nessa acepção, ao usarmos esse enlace dialogal de diferentes vozes de pesquisadores e pesquisadoras, buscamos, a partir do aporte teórico-metodológico pertencente à corrente historiográfica da *História Cultural*, analisar as representações imagéticas acerca da negra e do negro nos livros didáticos (LD)¹ de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD²) 2017, adotado pela rede pública municipal de educação da cidade de Itapiúna (CE).

Nosso interesse em investigar os temas relacionados à questões sobre o racismo, preconceito e discriminação em contexto escolar [LD] surgiu bem antes de ingressarmos no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades [MIH], na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Durante a Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, em meados de 1999, ao cursamos as disciplinas de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Sociologia da Educação, foi-nos

¹ No transcorrer de todo texto dissertativo optamos por utilizar sigla [LD] para Livro/s Didático/s.

² Programa Nacional do Livro e do Material Didático coordenado pelo Ministério de Educação do Brasil através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) objetivando avaliar e disponibilizar as obras didáticas, pedagógicas e literárias aos docentes e discentes das escolas públicas de ensino fundamental e médio de forma gratuita e universal.

possível através de reflexões, debates e leituras, ainda que de forma embrionária, iniciar uma sucinta compreensão dos referidos temas, considerados na época um tabu por parte de diversos docentes, discentes e pesquisadores/as do campo de estudos da educação, bem como pelos colegas da graduação.

Em 2001, durante a Licenciatura Plena em Química e Biologia, realizada na Universidade Estadual Vale do Acaraú, vivenciamos, durante a formação em ciências experiências teóricas que ampliaram as embrionárias compreensões acerca de temas relações as questões étnico-raciais, mesmo diante de nossa nebulosa limitação de saberes acadêmicos sobre o/os referido/os tema/s. Podemos constatar que foi a partir das disciplinas gerais [didática e organização curricular; **análise da produção do material didático**; relações humanas] e das específicas [genética; evolução, citologia] do curso de Licenciatura em Ciências, que foi construído, mesmo que de forma “inconsciente”, o sistema de gatilho que mais tarde influenciaria academicamente na origem da presente investigação.

Havíamos concluído a formação básica em 1998, na qual cursamos os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio [2º grau científico] em escola pública, ambas respectivamente na Rede Municipal e Estadual de Ensino sediadas na cidade de Capistrano, no sertão cearense. Por conseguinte, em pouco tempo estávamos começando a formação em nível superior na medida em que carregávamos inúmeras dificuldades e deficiências educacionais da formação básica, impactando assim de forma ímpar nos semestres iniciais do ensino superior, na ocasião no curso de Pedagogia.

Recordamos com clareza, em meados de 2002, precisamente no segundo semestre do curso de Licenciatura Plena em Química e Biologia, mais especificamente na disciplina de Genética e Evolução, do exercício proposto pelos professores da referida disciplina. Este se constituía na leitura do clássico biológico *O gene egoísta*, de Richard de Dawkins e, por conseguinte na produção de um texto dissertativo de 8 laudas com o intuito de correlacionarmos à disciplina, os temas apresentados na obra e a origem das “raças humanas”. Foi nesse contexto que descobrimos pela “primeira” vez, de forma orgânica e teórica, o enlace íntimo entre a genética e evolução biológica com a construção dos estereótipos raciais negativos atribuídos a população negra, de modo particular em contexto brasileiro.

Na primeira década deste século, notadamente em 2002, começamos a ministrar aulas de Biologia nas escolas públicas [Liceu de Baturité e Ubiratan Diniz Aguiar] e privadas [Rede Salesianas, Baturité] do Estado do Ceará. Rememoramos de forma cristalina que, para

além de lecionarmos os temas do componente curricular das Ciências Biológicas, assumimos naquele período, a regência do Laboratório de Ensino de Ciências [LEC] da Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar, Capistrano (CE). Nesse contexto, uma das ações implementadas foi a criação de grupos de estudos, entre eles, o grupo de estudo intitulado *Farmácia Viva*, constituído por estudantes da 1ª série do ensino médio, objetivando estudar a anatomia, morfologia e os princípios ativos e curativos das plantas medicinais e aromáticas localizadas no referido município, *locus* da unidade escolar.

A implantação desse grupo de estudo, em parceria com a Pastoral da Criança e da Paróquia Nossa Senhora de Nazaré, ambas em Capistrano (CE), possibilitou-nos - para além de contribuir com a continuidade da tradição do uso das plantas medicinais e aromáticas como alternativo de cura aos processos de adoecimento em nossa região e a montagem da horta escolar de plantas medicinais, redescobrir e/ou apresentar aos docentes, discentes e comunidade escolar em geral, a ligação direta das tradições, da cultura, dos saberes, da filosofia e das tecnologias africanas na construção da sociedade brasileira a partir do contexto dos estudos das plantas medicinais. Consolidava-se, assim, outro elemento motivacional que nos fizeram despertar mais ainda o nosso interesse nas temáticas sobre o continente africano e a cultura de seu povo.

Nesse ínterim, por conta das exigências e preocupações que os concursos públicos nos impuseram, deixemos para outro momento o interesse no aprofundamento dos estudos sobre o continente africano. Em 2007, submetemos ao concurso público da Prefeitura Municipal de Itapiúna (CE), no qual fomos aprovados para o quadro efetivo do magistério da educação básica, modalidade anos finais do Ensino Fundamental do município em epígrafe.

Em 2008, logo após assumirmos o referido certame, ingressamos no curso de Especialização em Biologia na Universidade Federal de Lavras, o qual nos forneceu subsídios fundamentais através da disciplina de Evolução Humana, sobretudo a partir dos estudos da obra de Charles Darwin, *A origem das Espécies* (2008), para compreender a teórica do darwinismo biológico e, num momento posterior, sua transposição para o darwinismo social. Nesse contexto de estudos, constituímos uma compreensão mais sólida de umas das balizas teóricas que fundamentaram aquilo que nomeamos hoje como racismo e por que não dizer a negação da diversidade.

Foi partindo de tais reflexões e vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, que, no desejo de lançarmos mão na busca por conhecimentos sobre o continente africano,

seus habitantes, costumes e conhecimentos, no ano de 2014, com ingresso no curso de Especialização em Políticas da Igualdade Racial no Ambiente Escolar³, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), definitivamente se consolidou. O curso foi um divisor de águas para nossas concepções pessoais e profissionais, na medida em que, através das leituras mais específicas sobre as temáticas raciais, instigaram-nos substancialmente a mergulhar no universo do campo de estudos das relações étnico-raciais, especialmente em contexto educacional, visto que consideramos esse aporte teóricoessencial na formação de professores, de modo particular, dos/as professores/as da área de Ciências da Natureza no tocante ao enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

Nessa época, no final da referida especialização ofertada pela Unilab, a partir do contexto de produção do trabalho de conclusão de curso (2016), iniciamos as investigações no campo de Estudos da Educação para as Relações Étnico-raciais. Desenvolvemos uma pesquisa intitulada *Educação e Relações Étnico-Raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar, Capistrano (CE)*, sob a orientação do professor Dr. Fábio Eduardo Cressoni. Verificamos nos achados da pesquisa que todos os professores/as inquiridos/as conheciam a Lei nº 10.639/03⁴ e que já se defrontaram com tensões racistas no ambiente escolar. Sobre a implementação efetiva da referida lei, os professores/as afirmaram que a escola ainda não implementou efetivamente a lei no ambiente escolar, consequência de um trabalho pedagógico aprogramático e descontínuo, restringindo-se a meros momentos e datas comemorativas como 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi da Consciência Negra⁵.

Concluiu-se no referido estudo que a escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar, Capistrano (CE), na visão dos professores e professoras, ainda não implementou de forma efetiva a Lei nº 10.639/03, mesmo após 16 anos de sua vigência, evidenciando assim que somente a legislação não é e nem será suficiente para modificar as

³ Curso de Especialização ofertado pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

⁴ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

⁵ Alguns aspectos históricos acerca de legislação brasileira e de datas comemorativas como o 20 de novembro serão desenvolvidos posteriormente no capítulo 1.

representações e os estereótipos raciais negativos referentes à população negra tão enraizados no ideário nacional brasileiro. Por fim, corroboramos o pensamento de Milton Santos (2000), ao afirmar que “Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo” (SANTOS, 2000, p. 02).

Consequentemente, a partir destas questões e o desejo pessoal e profissional de aprofundarmos teórica e metodologicamente sobre o campo de estudos das relações étnico-raciais que, no ano de 2019, ingressamos no Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades [POSIH], do Campus Aurora, Redenção (CE), na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Nesse *locus*, pulverizado pelas experiências e vivências pessoais e acadêmicas anteriormente descritas, sobretudo com as marcas deixadas nas discussões realizadas nas disciplinas do Mestrado Interdisciplinar, para além inspiradoras pedagogicamente, possibilitou-nos um olhar mais minucioso para todo contexto escolar, especialmente para o currículo [conteúdos] nas disciplinas de ciências da natureza, refletindo a questão étnico-racial em contexto educacional.

Tanto no trabalho pedagógico em sala de aula como em todo o ambiente escolar [doravante Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio], e por extensão, fora dela, vivenciamos relações raciais complexas. Percebe-se, nos encontros pedagógicos e nas discussões acerca do compromisso da educação com as pautas diversidade de gênero e das relações étnico-raciais, um desinteresse de uma parcela expressiva dos colegas professores e professoras, fundamentalmente na escolha do livro didático (LD), em refletir, analisar e verificar, mesmo que de forma intempestiva, o currículo escolar expresso no referido material escolar, no tocante à diversidade [étnico-racial]. Ou seja, relativamente às representações – centradas nos conteúdos curriculares de cada disciplina se atendiam ou não, na visão dos/as educadores/as, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

A esse respeito, há que se considerar as afirmações de Nilma Lino Gomes (2003), com as quais compartilhamos em sua profundidade, ao nos dizer que:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram

hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2003, p. 77).

Gomes (1996) ainda complementa:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69).

Ao refletir a escola enquanto instituição reprodutora dos estereótipos raciais negativos no currículo escolar, Jurjo Torres Santomé citado por Tomaz Tadeu da Silva (2009) dissertará assim:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiência física e/ou psíquicas; as vozes do terceiro mundo (SANTOMÉ *apud* SILVA, 2009, p. 161-162).

Outro fato que nos chamou a atenção e que em certa medida faz parte do conjunto de nossas motivações em pesquisar as relações raciais em contexto escolar, oportunamente o LD de Ciências, objeto e documento de nossa investigação, foi ao presenciarmos a/as narrativa/as da/s representação/ões dos estereótipos negativos a cultura africana em uma aula de ciências na turma de 8º ano [7ª série] de uma escola pública do sertão cearense, em meados de 2016. Ao folhear LD de Ciências no capítulo que tratava do conteúdo medicina alternativa, os estudantes, ao se depararem com uma imagem de uma rezadeira negra e os fragmentos da oração de cura, os alunos proferiam ao iniciar os debates as seguintes expressões: “*é macumba, coisa do demônio*”; “*fumo de macumba recebendo espíritos*”, etc. Em outros termos, vivenciamos o projeto da negação das populações e tradições dos povos africanos tanto por parte dos discentes negros/as como dos discentes não negros/as, sendo estes últimos

por seus comentários depreciativos, reveladores de preconceitos e discriminação racial, e no caso em questão, de intolerância religiosa com relação às religiões de matriz africana.

Entendemos que essas manifestações preconceituosas como já expressadas acima são, conforme Michael Taussig (1999), uma “[...] atitude interior (no sentido interno) de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito [...]” bem como “[...] a manifestação de uma atitude negativa contra toda uma categoria de pessoas, geralmente minorias étnicas ou raciais” (GIDDENS, 2006, p. 24). Estas atitudes, a nosso ver, são formas perversas, precipitadas e conservadoras de julgamentos preconceituosos através da religião, fruto das consequências nefastas e até genocidas das relações raciais fundadas na sociedade escravocrata tendo como objetivo, entre outras coisas, a subalternização da população negra, sufocando seu protagonismo. É neste sentido que consideramos importante pesquisar as relações raciais no terreiro educacional e – porque não dizer - em documentos oficiais escolares como o LD.

Para Renilson Rosa Ribeiro (2008, p. 45), justifica-se pesquisar o LD, “[...] lócus privilegiado de jogo de identidades [...]” pelo fato de o referido documento representar um:

[...] objeto rico de pesquisa por se constituir como espaço privilegiado de disputas políticas de constituição de identidades. [...] é lugar, espaço, território. Objeto de relações de poder por ser trajetória, viagem, expedição, percurso na formação de gerações de leitores-alunos. Ele é autobiografia, nossa vida, nosso curriculum vitae: neste espaço se fabrica nossa identidade. Ele é texto, discurso, documento. É um documento de identidade, uma colônia identitária; objeto de desejo de vários grupos, projetos e políticas. Suas páginas são espaços de políticas [...], mas nela são esboçadas as histórias desta “comunidade imaginada”, de múltiplas definições e leituras [...] (RIBEIRO, 2008, p. 45).

Como bem assegura Antônio Batista (2002), há muitos argumentos acadêmicos para que o LD seja bem mais estudado no Brasil, entre eles: pelo fato de serem os LD fontes de conhecimentos mais valorativas para um número significativo de docentes e discentes da escola brasileira; pela sua usabilidade intensa a partir das camadas sociais e economicamente mais baixas das populações escolares e pela participação de destaque dos LD na produção editorial do país. Além disso, a literatura demonstra o grau de complexidade das relações entre a escola e o LD didático com o mundo da cultura. Nessa perspectiva, Wellington Santana Moraes de Sá (2010) leciona dizendo que:

O livro didático (LD) não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto escolar e social. É um produto cultural - com suas especificidades, é claro - e, portanto, conformado segundo a lógica da escola e da sociedade onde está inserido. Numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, o livro didático não

poderia fugir à lógica que a rege. Uma sociedade em que as classes economicamente privilegiadas procuram, não só garantir e ampliar a acumulação de capital, como também veicular as visões que lhes interessam e neutralizar possíveis oposições. O livro didático tem, assim, tanto uma dimensão econômica quanto político / ideológica. A sua dimensão econômica pode ser definida pelo fato de que responde por cerca da metade do mercado editorial brasileiro. O seu aspecto político / ideológico define-se por conteúdos que, em várias disciplinas, veiculam uma visão de mundo favorável às classes economicamente privilegiadas. (SÁ, 2010, p. 17)

Diante do exposto, entendendo que o LD pode ser um instrumento de conscientização frente à realidade social / racial vigente e que pode vir a contribuir para superação do racismo institucional, faz-se relevante e necessária a disseminação de uma educação da/para as relações étnico-raciais, visto que, em um país com 53% da sua população autodeclarada negra (PNAD, 2015)⁶, o povo negro, em hipótese alguma, representa uma exceção, mais sim, a própria identidade nacional da sociedade brasileira.

Outra justificativa que sustenta a realização dessa pesquisa, reside na existência de um arcabouço jurídico e normativo construído no Brasil nos últimos anos, impulsionado pelo Movimento Negro brasileiro, para se contrapor ao racismo, preconceito e discriminação racial na educação, combatendo, deste modo, a exposição dos conteúdos curriculares com eixo geopolítico eurocentrado, ao mesmo tempo que obriga o currículo a destacar a participação ímpar da população negra na construção da sociedade brasileira.

Sob essa ótica, a Lei nº 10.639/03, exigindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, perpassando essa obrigatoriedade para todas as disciplinas no âmbito do currículo escolar e a Lei nº 11.645/08⁷ que altera a anterior, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, implicando assim abordar o tema em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica (Ensino Fundamental e Médio), e, por conseguinte, no LD (BRASIL, 2003, 2008).

⁶ Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística onde é investigado amostra de domicílios brasileiros averiguando diversas dimensões, a saber: socioeconômico, renda, educação e etc. Cf. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015.**

⁷ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009):

as desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais de discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos (BRASIL, 2009, p. 47)

Diante de todas essas inquietações que trazemos das nossas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, tomamos nesta pesquisa a seguinte indagação: de que forma as pessoas negras têm sido representadas nos livros didáticos de Ciências Naturais do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, notadamente na coleção *Aprendendo com o Cotidiano*, indicados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2017), utilizados nas escolas públicas do município de Itapiúna (CE)?

Para tentar responder a referida questão norteadora, tomamos como objetivo geral: analisar as representações imagéticas da população negra nos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, aprovado no PNLD/2017, adotado pela rede pública municipal de educação da cidade de Itapiúna (CE). Já os específicos são os seguintes: interpretar a forma como as imagens das capas, aberturas das unidades e as imagens que se relacionam às temáticas abordadas nas unidades nos LD de Ciências utilizados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental anos finais na Rede de Ensino do Município de Itapiúna (CE) retratam a pessoa negra; identificar se os três princípios do Parecer CNE/CP 003/2004⁸ das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” estão ou não presentes nas representações imagéticas que retratam a pessoa negra nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, coleção aprendendo com o cotidiano e identificar a frequência de imagens que representam a população negra nos livros didáticos analisados.

Para atingirmos os objetivos propostos nessa investigação, optamos por realizar um estudo de natureza qualitativa com traços quantitativos, pois, de acordo com Roberto Jarry

⁸ “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, aprovado pelo Parecer 03/CNE/CP/2004 Brasileira, são uma “[...] política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004a, p.20).

Richardson *et al.* (1999), o paradigma qualitativo tem como objetivo “compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (RICHARDSON *et al.*, 1999, p. 80). Com relação à utilização dos paradigmas qualitativo e quantitativo em uma mesma pesquisa, a estudiosa Maria Cecília de Souza Minayo (2000) nos dirá que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2000, p. 22).

Para tanto, o delineamento/técnica utilizado/a na investigação foi a pesquisa documental tendo como *corpus* de análise os LD de Ciências Naturais da *Coleção Aprendendo com o Cotidiano* destinados ao ensino da disciplina de ciências no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, aprovados no PNDL/2017 e, adotados pela Rede Municipal de Educação da cidade de Itapiúna (CE). Aos LD de Ciências apresentados, utilizamos a metodologia da observação atrelada à análise de conteúdo em Laurence Bardin (2011) para coleta e análise de dados da pesquisa. Para a pesquisadora, a análise de conteúdo é compreendida como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

Acerca da análise de conteúdo, Roque Moraes (1994) nos dirá que ela analisa e interpreta os achados da investigação, “[...] aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, [...] 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 *apud* ENGERS, 1994, p. 103). Foi nesse enquadramento que analisamos nos LD de ciências do 6º, 7º, 8º e 9º anos as imagens/ilustrações das capas, aberturas das unidades, das unidades que expressão a figura humana e que têm relação direta com os objetivos da investigação.

Em vista disso, empregamos no procedimento de análise de dados, atrelado à análise de conteúdo temática em Bardin (2011), a observação direta seguida de descrição e interpretação das imagens pelo pesquisador, vista que as iconografias foram analisadas primordialmente à luz do Parecer 03/CNE/CP/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana, das categorias conceituais de raça, racismo, preconceito, discriminação racial, identidade negra⁹, democracia racial e do referencial teórico-metodológico das representações em Roger Chartier (1990, 1991, 2002a, 2002b). Para o paradigma quantitativo, lançou-se mão dos programas SPSS *Statistics 20* e Excel.

Sob a perspectiva conceitual das representações, adotamos o referencial teórico-metodológico de Chartier (1990) para sistematizar as representações imagéticas da população negra no LD de ciências naturais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, visto que consideramos a definição de representação ponto chave, tanto no campo de estudos da Nova História Cultural como para os estudos das representações individuais e coletivas. No que refere à representação, Chartier (1990) assevera que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17)

Por conseguinte, é fazendo uso da categoria conceitual da representação (CHARTIER, 1990, 1991, 2002a, 2002b), do Parecer 03/CNE/CP/2004 (DCNERER) (BRASIL, 2004a) e das categorias raça, racismo, preconceito, discriminação racial, identidade negra e democracia racial que operacionalizamos e articulamos a análise imagética da população negra no LD de *Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano / Eduardo Leite do Canto*, a fim de entrelaçar o componente teórico com o empírico.

⁹ Identidade negra é compreendida nesse trabalho na mesma perspectiva de Antônio Vilamarque Carnaúba de Sousa como uma “processo de construção de significados para a negritude, com base em atributos sociais, políticos ou culturais, ou ainda, um conjunto desses atributos inter-relacionados, que prevalece em diferentes momentos sobre outras fontes de significado, pela interação social que esses grupos estabeleceram no desenvolvimento de campos de atuação dessa negritude como movimento político” (SOUSA, 2006, p. 16-17).

Organização da Dissertação

Em termos de organização, a dissertação está estruturada em 5 capítulos, expressos de forma sucinta a seguir. Na *Introdução*, apresentamos a temática, justificativa, problematização, os objetivos geral e específico e os traços metodológicos da pesquisa, no qual explanamos com mais detalhes no capítulo nomeado de *Desenho Metodológico da Investigação*.

No primeiro capítulo, nominado de *Reflexões sobre a Identidade Étnico-Racial Negra e o Protagonismo do Movimento Negro Brasileiro*, discutimos brevemente a questão da identidade negra no cenário social brasileiro, o protagonismo do movimento negro brasileiro bem como apresentamos algumas concepções acerca dos termos raça/etnia, racismo, preconceito/preconceito racial, discriminação/discriminação racial, identidade/identidade negra e democracia racial, que julgamos ser relevante à compreensão dessas categorias para as reflexões do campo de estudos das relações étnico-raciais e do racismo, instalado na sociedade brasileira e por reflexão no sistema educacional do Brasil.

No segundo capítulo, intitulado *História das Disciplinas Escolares (HDE), Cultura Escolar e Livro Didático (LD): algumas reflexões*, tratamos de uma breve apresentação do campo de pesquisa da História Disciplinas Escolares (HDE), bem como demonstramos nas seguintes seções¹⁰ as percepções de Disciplina Escolar e a intrínseca relação entre Disciplina Escolar e Cultura Escolar. Apresentamos ainda, de modo particular, algumas concepções de LD para pesquisadores e pesquisadoras que compõe nossas balizas teóricas, objetivando assim ter uma visão dos diversos pontos de vista desse “[...] objeto da indústria cultural ligada a interesses econômicos [...]” nominado LD (BITTENCOURT, 1993, p. 19), objeto de nossa investigação. Por fim, o capítulo encerra-se com um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No terceiro capítulo, intitulado *A Representação do/a negro/a no livro didático de Ciências nos anos Finais do Ensino Fundamental: Estado da arte (2009-2019)*, apresentamos ao leitor e à leitora um mapeamento da produção acadêmica brasileira sobre as relações étnico-raciais, que tem se apropriado da representação do/a negro/a nos LDs de ciências

¹⁰ As seções são compreendidas na presente dissertação como espaços destinados a apresentar e/ou discutir questões referentes às temáticas que se relacionam diretamente com o capítulo em tela de discussão.

naturais do ensino fundamental nos anos finais, publicados e defendidos entre os anos de 2009 a 2019.

No quarto capítulo, nominado de *Desenho Metodológico da Investigação*, descrevemos: o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos, a delimitação do campo de pesquisa, a tipologia e método de pesquisa, *corpus* de análise, universo/amostra, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados obtidos na pesquisa.

No quinto capítulo, nomeado de *Representação da População Negra nos Livros Didáticos de Ciências Naturais: Coleção Aprendendo com o Cotidiano, em Itapiúna (CE): Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)*, apresentamos a análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos referente às imagens presentes nas capas, aberturas das unidades, nos capítulos e nos suplementos no LD de ciências naturais, *corpus* documental da pesquisa. Logo em seguida, demonstramos o relato investigativo com as considerações finais, nas quais sistematizamos os achados encontrados na pesquisa, a relevância do estudo, bem como sugerindo indagações para futuras pesquisas.

Em suma, organizar o relato de pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico, representa em nosso entendimento um desafio. Essa dificuldade e/ou complexidade advém em parte das limitações do pesquisador e da produção de um diálogo teórico sólido a partir das concepções de diversos pesquisadores e pesquisadoras que estudam o referido tema em questão, possibilitando, assim, ao pesquisador fundamentar sua investigação à luz dos estudos já realizados, debatidos e divulgados no meio acadêmico.

1 REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA E O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

1.1 Negritude no cenário social brasileiro: breve relato

O negro é povo, no Brasil. Não é um componente estranho de nossa demografia. Ao contrário, é a sua mais importante matriz demográfica. E este fato tem de ser erigido à categoria de valor, como o exige a nossa dignidade e o nosso orgulho de povo independente. O negro no Brasil não é anedota, é um parâmetro da realidade nacional. (RAMOS, 1995[1957], p. 200).

O racismo e a discriminação racial sempre fizeram parte do cotidiano da população afrodescendente no Brasil. Conforme Erika Ferraz Teixeira *et al.* (2014), parte destas relações sociais preconceituosas na sociedade brasileira são procedentes do período da escravidão moderna, na qual negros africanos sobreviviam subjugados por uma elite minoritariamente branca de Portugal e do Brasil, detentora do prestígio social, econômico e político (TEIXEIRA; CAMPOS; GOELZER, 2014).

Como consequência desse processo escravagista, ocorreu, de acordo com Laborne (2017), uma “[...] verdadeira divisão bipolar da sociedade entre negros e brancos, que o discurso da mestiçagem insiste em mascarar”, fenômeno este que conecta “[...] profundamente os modos de funcionamento do racismo às hierarquias raciais de outras sociedades fundadas no colonialismo europeu” (LABORNE *apud* MULLER; CARDOSO, 2017, p. 91), em que segundo Maldonado-Torres (2007), a existência da população negra estava pautada e a serviço da conservação da supremacia branca, da hierarquização humana e da inexistência do “Outro.” (MALDONADO-TORRES *et al.*; 2007).

Lélia Gonzalez (1984a), ao analisar a situação da população negra no Brasil, informa-nos que “desde a independência aos dias atuais, todo um pensamento e uma prática político-social preocupados com a chamada questão nacional têm procurado excluir a população negra de seus projetos de construção da nação brasileira.” (GONZALEZ, 1984a, p. 01). Portanto, não é exagero afirmar que a população afrodescendente brasileira foi excluída, subalternizada e invisibilizada em contexto nacional em decorrência do etnocentrismo branco e da Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber (MALDONADO-TORRES *apud* CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), visto que, conforme Frantz Fanon (2008) “por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino e ele é branco.” (FANON, 2008. p. 28).

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil (2005), intitulado Racismo, Pobreza e Violência, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os diferentes grupos de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX foram máquinas de trabalho rentáveis tanto para os traficantes, como para a Coroa brasileira, atividades laborais estas que poderiam ser alargadas por até 20 h/dia sem condições mínimas de humanidade. Conforme João José Reis (2007), estima-se que tenha no continente americano, entre os séculos XVI e XIX, dez milhões de cativos africanos e o Brasil de acordo Reis (2007) foi o destinatário¹¹ final desta mão de obra, ao receber cerca de “[...] quatro milhões de homens, mulheres e crianças, equivalentes a mais de um terço de todo comércio”. (REIS *apud* IBGE, 2007, p. 81). Em outras palavras, essas condições de exploração, dominação e desumanização a que os africanos foram submetidos durante o período de escravidão tornaram-se as responsáveis pelo aprofundamento das desigualdades sociais e da violência das quais foram vítimas a população negra na sociedade brasileira.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), ao problematizar a expressão “africanidades brasileiras”, explica-nos que a referida expressão pode ser entendida como “às raízes da cultura brasileira que têm origem africana”, o “[...] modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de seu dia-a-dia” (SILVA, 2003, p. 26). Por conseguinte, as “africanidades brasileiras” perpassam as lembranças e sabores da terra de origem, os valores dos descendentes escravizados no Brasil, sendo esses elementos resgatados das marcas culturais africanas de um lado e do outro dos negros/as do Brasil que, independentemente da origem étnico-racial de cada sujeito brasileiro, fazem parte do cotidiano social do país, como demonstra Petronilha Gonçalves e Silva (2005a) no fragmento que se segue:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento,

¹¹ Como bem assegura Klein (1999), estima-se que tenha entrado no Brasil, um quantitativo de 4.029 milhões de cativos. Cf. CURTIN, Philip D. **The Atlantic Slave Trade: a Census**. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin, 1969 e revisados por ELTIS, David. **Economic growth and the ending of the transatlantic slave trade**. Nova York: Oxford University Press, 1987.

observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005a, p. 156).

Diante do exposto, podemos presumir que, desde os primeiros seres humanos escravizados no continente africano até a chegada à costa brasileira, já existiam os movimentos de resistência e de luta individual e coletiva por parte do povo negro contra as diversas formas de opressão pelo quais passava diuturnamente em virtude do processo de escravidão humana dos povos africanos.

Dentre os diversos movimentos de lutas e resistências contra o processo de desumanização e comercialização das pessoas negras, desde o continente africano, a travessia do Atlântico e chegada aos seus destinos finais, destacamos o Movimento Negro brasileiro, carro-chefe antes,¹² durante e após a proclamação da república na luta contra o sistema escravocrata, o racismo, o sexismo, o preconceito e discriminação racial. Ele tornou-se, sem sombra de dúvidas, o mais importante protagonista frente aos efeitos nefastos e desumanos da escravidão dos povos africanos e afro-brasileiros em cenário nacional a partir da diáspora forçada africana.

Sobre a importância do protagonismo do Movimento Negro brasileiro, Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento (2000) assentam que:

Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta anti-escravista e anti-racista. Fundada por um lado na tradição de luta quilombola que atravessa todo o período colonial e do Império e sacode até fazer ruir as estruturas da economia escravocrata e, por outro, na militância abolicionista protagonizada por figuras como Luiz Gama e outros, a atividade afro-brasileira se exprimia nas primeiras décadas deste século sobretudo na forma de organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas (NASCIMENTO; NASCIMENTO *apud* GUIMARÃES, 2000, p. 204)

¹² Conforme Arilson dos Santos Gomes (2009), antes da proclamação da república no Brasil, surgiu em 31 de dezembro de 1872, a *Sociedade Floresta Aurora* de Porto Alegre (RS), cabendo a referida agremiação na década de 50, a organização do Primeiro Congresso Nacional do Negro, sediado na cidade de Porto Alegre. Entre as pautas do congresso estava a educação das populações negras. Cf. GOMES, A. dos S. **O Primeiro Congresso Nacional do Negro e a sua importância para a integração social dos negros brasileiros e a ascensão material da Sociedade Floresta Aurora**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

Nesse sentido, podemos inferir que o movimento negro exerceu seu protagonismo na construção da nação brasileira, antes e pós-proclamação da república, ao colocar em prática seu poder de liderança, articulação e parcerias com diversos movimentos sociais no que tange à construção de uma agenda de lutas e resistências do povo negro brasileiro em cinco séculos de opressões, com viés político-social frente aos efeitos nefastos da escravidão que repercutem até os dias de atuais na sociedade brasileira. Conforme Amilcar Pereira *et al.* (2000), Petrônio Domingues (2007) e Iraneide Soares (2016), entre estas lutas e resistências carregadas da ancestralidade, evidenciamos os quilombos, notadamente o de maior relevância do período colonial, o Quilombo¹³ dos Palmares; os movimentos de revoltas dos escravos africanos e afrodescendentes, a saber, as Revoltas dos Malês (BA), Balaiada (BA), da Chibata (RJ), os clubes, entre eles o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906). (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2020, DOMINGUES, 2007, SOARES, 2016).

As irmandades de santos, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, em 1680, Caicó (RN), as “irmandades negras, dos terreiros de candomblé, da capoeira ou das escolas de samba” (DOMINGUES, 2007, p.102), formas de organizações sociais historicamente estabelecidas em um contexto racista no qual representaram formas alternativas de formação social dentro de um universo amplo dos movimentos negros. Na comunicação social, cabe-nos destacar a imprensa negra, jornais de publicação da população negra, entre eles sublinhamos os jornais: o Exemplo (RS) em 1892;¹⁴ a Pátria (SP) em 1899; O Combate (SP), em 1912; a Raça, (MG), em (1935); o Alvorada (RS), em 1907, dentre outros do Período Republicano. Conforme José Correia Leite e Luiz Cuti (1992), “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte” (LEITE; CUTI, 1992, p. 33) e mais

¹³ Como bem assegura Magno Guimarães (1995), os quilombos eram “[...] comunidades formadas fundamentalmente, mas não exclusivamente, por escravos fugidos. Seu caráter, determinado pela condição de escravos fugidos, coloca-os em confronto permanente e direto com a ordem escravista e com os agentes encarregados da sua manutenção” (GUIMARÃES, 1995, p. 73).

¹⁴ Primeiro jornal da imprensa negra surgido no Rio Grande do Sul, “cobrindo um período de 37 anos dedicado à história e à cultura do negro no Brasil meridional”, configurando-se uma testemunha ímpar do patrimônio cultural da população negra brasileira. Cf. ZUBARÁN, Maria Angélica. **O acervo do jornal O Exemplo (1892-1930):** patrimônio cultural afro-brasileiro. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.5, n.12, Jan./Jun.2015 – ISSN-2177-4129.

recentemente, as ONGs, os grupos culturais e os “rolês” do movimento negro do Brasil. (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2020, DOMINGUES, 2007, SOARES, 2016).

Para além do caráter político presentificado nos jornais produzidos pelo movimento negro no período republicano, eles detinham um projeto ideológico amplo como bem nos assegura Domingues (2007):

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, **da educação** e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de **algumas escolas**, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p.105, grifo nosso).

Diante do exposto, pode-se dizer que os atores sociais do movimento negro foram protagonistas por excelência na formação do estado brasileiro, no combate ao racismo e às desigualdades sociais, no fortalecimento da identidade negra, na preservação da cultura de matriz africana em solo brasileiro, atuando enquanto “movimento político de mobilização racial (negra)” (SOARES, 2016, p. 72), como bem assegura a pesquisadora Iraneide da Silva Soares, assumindo, no percurso histórico, uma dimensão cultural sem perder de vista o combate ao principal inimigo: o racismo.

Em meio a essa breve explanação de informações acerca do Movimento Negro Brasileiro, surge uma indagação: Mas afinal, qual a definição de Movimento Negro? Joel Rufino dos Santos (1994) descreve o Movimento Negro como:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [com os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p. 157).

Para Domingues (2007), o Movimento Negro é entendido como:

a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. **Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte,**

a identidade racial, é utilizada 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. (DOMINGUES, 2007, p. 101-102, grifo nosso)

Para além do conceito mencionado por Santos (1994), entendemos o Movimento Negro na mesma perspectiva de Domingues (2007), movimento social de identidade negra que, em última análise, se propõe a solucionar problemas da pertença étnico-racial negra na sociedade brasileira em sua totalidade, destacando as opressões raciais pelas quais negras e negros são submetidos diuturnamente, inferiorizando-os, marginalizando-os e excluindo-os dos diversos espaços sociais, bem como de usufruírem dos bens e serviços produzidos pela nação brasileira, dos quais fazem parte importante histórica, cultural e economicamente.

Falamos até aqui de alguns apontamentos históricos antes e pós-abolição da escravatura relacionada ao Movimento Negro Brasileiro que sustentam sua importância e protagonismo na formação social, cultural, econômica e política da nação brasileira. Nesse segundo momento, continuaremos explanando de forma abreviada “com base nos registros históricos, o pós-abolição, ou o dia seguinte ao 13 de maio de 1888, quando milhares de negros e negras se viram libertos e sem ter o que fazer com a tal liberdade, sem ter o amparo do Estado” (SOARES, 20216, p. 73). Melhor dizendo, destacaremos um pouco da história do protagonismo do Movimento Negro durante o período Republicano (1889-2000), realçando a influência do referido movimento nas lutas por uma educação brasileira mais justa, fraterna, humana, equânime e antirracista.

Logo após a abolição da escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888, fruto das reivindicações dos Movimentos Abolicionistas, a conhecida Lei Áurea, a qual tinha como objetivo extinguir o processo de escravidão dos africanos/as e dos afrodescendentes escravos no país, ocorreu a proclamação da República, em 15/11/1889, sob a batuta do Marechal Deodoro da Fonseca, tornando-se o primeiro presidente do Brasil, iniciando-se o regime presidencialista no país. Entretanto, o novo regime político não trouxe benefícios materiais e nem simbólicos para o povo negro, visto que, após quatro séculos de escravidão e das diversas comemorações dos agora ex-escravizados pela liberdade, a população negra foi esquecida e invisibilizada no seio da sociedade republicana, demonstrando assim a passividade da república e de sua elite em não conceder acolhimento digno e humanitário a essa população para enfrentar os desafios de uma nação, agora de trabalho assalariado.

Podemos inferir que o início da república foi marca pelo descaso, injustiças, discriminação racial que carregamos até hoje enquanto nação. (DOMINGUES, 2007, SOARES, 2016).

Na realidade, como bem assegura George Reid Andrews (1991), a recém republica marginalizou a população negra:

seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS, 1991, P. 32)

Em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) foi enfático a esse respeito, ao asseverar que:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se no Brasil, sem que os cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 1964, p. 03).

Mariléia dos Santos Cruz (2005) aponta que, durante a Primeira República, a educação da população negra foi negligenciada como aponta o fragmento abaixo:

[...] têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados para a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados no relato da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ *apud* ROMÃO, 2005, p. 22-23)

Com o intuito de combater esse cenário de invisibilidade, desumanidade, esquecimento social e de intencionalidade política de apagamento dos “ex-escravos” e seus descendentes, a população negra organizou, em todo o território nacional, movimentos de mobilização racial em distintos estados, com o objetivo de se contrapor ao panorama de marginalização e preconceitos enfrentados ao nascer do sol da república pelos ex-escravos. Entre essas mobilizações com viés racial, surgiram, a princípio, diversos clubes e/ou associações (DOMINGUES, 2007), dos quais destacamos:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos(1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;⁶ em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).⁷ Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. (DOMINGUES, 2007, p. 103)

É oportuno rememorar que esses clubes e/ou associações, entre outras entidades do movimento negro brasileiro enquanto protagonista social, cultural e principalmente político, não presentifica um movimento homogêneo no país. Como bem assegura Hédio Silva Júnior (2007), o que se percebe em sua identidade são ambiguidades e disputas internas, bem como momentos sólidos de construção de consensos, entre os quais podemos citar: o resgate de um herói negro, luta pela criminalização do racismo e do reconhecimento da escola enquanto ferramenta de reprodução do racismo.

Nilma Lino Gomes, em *O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes* (2011), corrobora Silva Junior (2007) acerca das contradições e tensões internas presentes no Movimento Negro Brasileiro. Leiamos:

[...] cada uma dessas organizações viveu processos de tensão interna, contradições, conflitos, assim como todas as ações emancipatórias presentes nas sociedades. No entanto, podemos dizer que, a luta contra a escravidão, no passado, e a superação do racismo e da discriminação racial, no presente, são pontos comuns na história das populações negras organizadas no Brasil e na América Latina (GOMES, 2011, p. 141)

Ainda no período da Primeira República até o Estado Novo (1889-1937), denominado por Domingues (2007) como a Primeira fase do Movimento Negro na República, entra em ação a entidade denominada Imprensa Negra: “jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões” (DOMINGUES, 2007, p. 104). Além dos já citados anteriormente, destacamos ainda na imprensa negra paulista, jornais de circulação da época, a saber: “O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O *Kosmos* (1924-1925), O Clarim d’Alvorada (1929- 1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros” (GOMES, 2012, p. 736). Além de servir de instrumento de produção de saberes sobre a raça e de expositor das condições de vida da população negra, a imprensa negra detinha um papel

educativo relevante na época, sobretudo na dimensão política, como aponta Gomes (2012) nos seguintes fragmentos:

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um **papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época** (GOMES, 2012, p. 736, grifo nosso).

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735)

Adensando esse raciocínio da dimensão social e educativa da imprensa negra, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) lecionam-nos dizendo que:

A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142).

Diante do exposto até este momento, podemos presumir que o estado brasileiro abandonou a população negra sem oferecer um guarda-chuva social à população negra, entre eles, o acesso à educação, fato este que acreditamos ser o motivador por excelência do Movimento Negro, logo após a abolição da escravidão, “chamara para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos”, visto que “não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142-143).

Na década de 1930, dentro do contexto da primeira fase do Movimento Negro organizado na república, o referido movimento presentificou uma ascensão qualitativa ímpar. Esse salto deveu-se inicialmente à fundação, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira – FNB, em 1931. Nesse contexto, a FNB foi considerada a mais importante entidade negra da nação brasileira, visto que esse movimento de massa superou a marca de 20 mil associados.

Naquela época, a FNB foi considerada uma das primeiras entidades negras com viés político mais propositivo, objetivando promover a integração da população negra na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2007). Pode-se verificar o protagonismo da FNB expresso na letra de Arlindo dos Santos e na música Alfredo Pires que compõe o próprio Hino da FNB (1931-1937) ao presentificar, a nosso ver, o combate ao racismo para além dos fundamentos da escravidão da negra e do negro, uma dimensão política e social contra as desigualdades sociais que perpetuam a marginalização social da população negra na sociedade brasileira:

Salve! Salve! Hora gloriosa em que aponta no país, Esta aurora luminosa que fará a pátria feliz. Os herdeiros dos Lauréis, do trabalho, a ciência, a Guerra, Surgem nobres e fiéis pelo amor da Pátria Terra. Gente Negra, Gente Forte, ergue a fronte varonil. És a impávida coorte – Honra e glória do Brasil. São do sangue escravo herdeiros, de Tupis e de africanos, Que confiantes brasileiros bradam soberbos e ufanos. Cesse a voz dos preconceitos! Caia a bastilha feroz, Que o valor dos nossos feitos ruge altivo dentro em nós. Nossa cor é o estandarte que entusiasma Norte e Sul; Une a todos para o marte sob o cruzeiro do azul. Ouve – os clarins dos Palmares vêm falar da pátria nova! Ressoa o clangor nos ares chamando os bravos à prova! Seja o toque da alvorada que diga a todos – “Reunir”, E a Nação alvoroçada, corra a voz de ressurgir (FERNANDES, 1965, p. 342-343)

Sobre a importância da Frente Negra Brasileira na primeira metade do século XX, Domingues (2007) nos dirá que:

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p. 106).

É oportuno assentar o contexto histórico no qual está colocada a FNB, visto que sua criação está inserida pós-Revolução de 1930 e com a chegada à Presidência da República por Getúlio Vargas, marcando assim o declínio das oligarquias cafeeiras de São Paulo na política nacional. Ou seja, passados somente 40 anos após o fim da abolição da escravatura, para além do poder de barganha do movimento negro no cenário político brasileiro¹⁵, a

¹⁵ Conforme Domingues (2007) e Siss (2003), a FNB foi recebida em audiência pelo Presidente da República da época, Getúlio Vargas, tendo a referida agremiação, reivindicações pontuais atendidas, dentre elas: o fim da proibição de ingresso da população negra na guarda civil (SP), visto que o corpo administrativo da Guarda Civil (SP) era composta, na sua maioria, por imigrantes e que negavam sistematicamente admissão do povo negro aos

agitação dos “homens de cor”¹⁶ nesse contexto histórico foi imediata, sobretudo no cenário político, visto que, nacionalmente, sofreu forte influência das entidades “impressa negra”, os “clubes e/ou associações de negros” da última metade do século XIX, Centro Cívico Palmares (SP), em 1926¹⁷ e, internacionalmente, pela crise de 1929 como aponta José Correia Leite e Luiz Silva Cuti (1992) no fragmento abaixo:

1929 tinha sido o ano de uma recessão muito grande e as consequências na situação do negro foram graves [...]. Então, o movimento político fez a gente ir esmorecendo a idéia da realização do Congresso [da Mocidade Negra naquele ano]. O Getúlio perdeu as eleições e veio a Revolução de 1930. Aí foi uma fase que a gente pode distinguir o movimento negro antes de 1930 e depois de 1930. Este tomou outra feição. O negro, por intuição ou qualquer coisa, na Praça da Sé se reunia em grupos e as discussões eram calorosas. Estava sempre à frente o Isaltino Veiga dos Santos, o que mais agitava os grupos. Foi um sujeito que lutou muito. Sem ele não teria existido a Frente Negra Brasileira. Em 1930 não se tinha a ideia do nome, mas estava-se discutindo de como o negro poderia participar. Não se queria ficar marginalizado na transformação que se esperava. Havia um contentamento de ver aquelas famílias de escravagistas apeadas do poder. Era claro que na transformação tudo ia mudar. O negro sentia isso. (LEITE; CUTI, 1992, p. 91)

Conforme Domingues (2007), de 1937 a 1945, início da segunda fase do Movimento Negro organizado na República, ocorreu no contexto da época a instalação do chamado “Estado Novo”. Instaurada a ditadura no Brasil em 1937, para além do esvaziamento político da FNB¹⁸ e conseqüentemente sua extinção, verificou-se a inviabilidade de atuação de qualquer movimento contestatório à ditadura estadonovista “[...] devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos” (GOMES, 2012, p. 737). Nesse ínterim de turbulência da política nacional no período republicano, podemos constatar os diversos momentos de continuidade, descontinuidade e ressignificação que marcaram o Movimento Negro do Brasil organizado após a abolição da escravatura como aponta Érica Monale da Silva Gomes e Paula Paulino da Silva (2017, p. 03)

quadros dessa instituição. Nesse contexto, Vargas determinou à Guarda o imediato alistamento de 200 recrutas afro-brasileiros.

¹⁶ De acordo com Domingues (2007), na primeira fase do movimento negro organizado na república (1889-1937), chamavam-se os negros genericamente de “os homens de cor”.

¹⁷ De acordo com Domingues (2007) e Andrews (1998), o Centro Cívico Palmares merece uma nota de destaque devido ao papel de mobilização política e de reivindicação política deliberada da população negra (SP), antecedente a Revolta de 1930, contribuindo a posterior com a criação da FNB, sua sucessora. Cf. ANDREWS, George R. **Negros e brancos em São Paulo**. Bauru: EDUSC, 1998.

¹⁸ A Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político 1936. Domingues (2007) e Gomes (2012).

A história dos movimentos negros no Brasil é marcada por descontinuidades e posturas políticas bastante diferentes. Comumente são divididos em quatro períodos principais: 1) República Velha (1889-1930); 2) da Revolução de 1930 ao Estado Novo de Getúlio Vargas (1930-1937); 3) da democratização ao Golpe Militar (1945-1964); e 4) da abertura política (1978/79) ao contexto atual (GOMES; SILVA, 2017, p. 03)

Com o fim da ditadura “Varguista”, o movimento negro renasceu no cenário político do Brasil, não com mesma intensidade de aglutinação, influência e prestígio de anos anteriores. Porém, em 1943 na cidade de Porto Alegre, surgiu o agrupamento União dos Homens de Cor (UHC), entidade está fundada por João Cabral Alves ainda na primeira metade do século XX. Em seu estatuto, a agremiação, no seu primeiro artigo, assentava que sua finalidade era “elevar o nível econômico, e **intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional**, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p.108). Fica evidente que a UHC reivindicava ações do poder público em prol da educação da população negra como uma das alternativas para ascensão econômica, social e política, lutando assim contra a discriminação racial de negras e negros na sociedade brasileira, desde espaços públicos até escolas e universidades.

Nesse diapasão da UHC, tudo nos levar a crer que, dentre as entidades do movimento negro anterior à referida agremiação, essa tenha sido a primeira vez que uma associação do movimento negro organizado na república reivindicou ao Estado brasileiro a adoção de ações de combate às desigualdades étnico-raciais presentificadas na sociedade ao logo de décadas, posteriormente seriam chamadas essas ações de políticas de ações afirmativas. Essa constatação é referendada na seção da UHC nomeada de Nossas Reivindicações, ao consignar, de acordo com Joselina da Silva (2005b) “enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros de cor como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos de ensino superior do país, inclusive estabelecimentos militares” (SILVA, 2005b, p.178).

É oportuno frisar que, para além da complexa organização estrutural da UHC com diretoria nacional formada pelos fundadores que “dividia-se nos cargos de presidente, secretário-geral, inspetor geral, tesoureiro, chefe dos departamentos (de saúde e educação), consultor jurídico e conselheiros (ou diretores)” e sua seu 23 cidades, atuando na “promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e

médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais”, a agremiação se pulverizou em outras entidades devido aos dissidentes em diversos estados do Brasil. Dentre elas, podemos destacar o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado e liderado por Abdias do Nascimento (RJ), em 1944. (DOMINGUES, 2007, p. 108).

De acordo com Domingues (2007), o TEN tinha como proposta preliminar a formação de um grupo de teatro concebido exclusivamente por negros e negras. Para tanto, o TEN incorporou uma dimensão mais ampla, agora enveredando na resistência política e na promoção de justiça social, sobretudo no campo educacional, fruto, sobretudo, da trajetória política de seu fundador Abdias do Nascimento, tornando-se mais ousado para além dos objetivos iniciais do grupo ao levantar entre as pautas a questão racial brasileira. Ou seja, para além da fundação de grupo teatral no qual o protagonismo seria da negra e do negro brasileiro, Abdias disseminava suma contribuição política e ideológica para o fortalecimento da identidade negra, objetivando assim a conquista de direitos da população negra, bem como o combate ao racismo e discriminação racial existente na sociedade brasileira. Sobre essas pretensões, Abdias do Nascimento (1968) nos revela que:

Fundando o Teatro Experimental do Negro em 1944, **pretendi organizar um tipo de ação que a um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social**. De início havia a necessidade urgente do **resgate da cultura negra** e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados. (NASCIMENTO, 1968, p.37, grifo nosso)

Dentre as funções sociais do TEN de acordo com Abdias do Nascimento (2004), podemos destacar: “combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no **sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira**” (NASCIMENTO, 2004, p. 221, grifo nosso)

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades (NASCIMENTO, 2004, p. 221).

Domingues (2007) relata a importância social adquirida pelo TEN enquanto Movimento Social Negro organizado no Brasil Republicano na primeira metade do século XX, sobretudo seu caráter educacional. Leiamos o que diz o pesquisador:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*¹⁹, passou a oferecer **curso de alfabetização, de corte e costura**; fundou o **Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro**; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p. 109, grifo nosso)

Na mesma esteira de Domingues (2007), Jeruse Romão (2005) assenta a importância do TEN na dimensão social:

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); **na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política**, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ROMÃO, 2005, p. 119, grifo nosso)

Nesse contexto e diante das informações arroladas acima acerca do TEN, algumas considerações podemos extrair, a saber: a) a importância de a população negra problematizar as desigualdades sociais e raciais a que são submetidos na sociedade brasileira, contribuindo assim para o combate e superação o racismo; a relevância que o TEN destacou para construção de uma educação crítica ao lançar mão da pedagogia-política da alfabetização de jovens e adultos, conhecida hoje como EJA, tendo como ator principal nesse processo de formação a pessoa negra, proporcionado assim uma educação pessoal, coletiva, solidária, justa, fraterna, humana, ao problematizar temas como racismo, trabalho, mulheres negras, preconceito, discriminação, tão caros e vivenciados cotidianamente pelo povo negro (DOMINGUES, 2007).

¹⁹ “O jornal Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro divulgou os trabalhos do TEN em todos os seus campos de ação, entre 1948 e 1951. O jornal trazia reportagens, entrevistas, e matérias sobre assuntos de interesse à comunidade. A precariedade dos recursos financeiros do TEN, e do poder aquisitivo de seu público, não lhe permitiu uma permanência maior” (NASCIMENTO, 2004, p. 223).

Apesar do aumento da expertise do Movimento Negro brasileiro até aquela época, destacando a educação popular, foi notório o isolamento político ao qual o movimento e suas agremiações foram submetidos pelas forças políticas nacionais.

Um episódio ilustra esse estado de isolamento. Em 1946, o senador Hamilton Nogueira (UDN) apresentou à Assembléia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo de democracia”. Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país. Como resultado, o movimento negro ficou praticamente abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas. A primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo (DOMINGUES, 2007, p. 110-111).

O golpe militar de 1964, para além da consolidação de uma derrota temporária ao Movimento Negro, confirmou de forma ímpar o processo de desagregação e espalhamento dos protagonistas negros e negras de suas agremiações e de seus objetivos por uma sociedade mais justa, equânime e sem discriminação racial. (DOMINGUES, 2007). Para a filósofa brasileira Lélia Gonzalez (1982), a ditadura militar “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidadade” (GONZALEZ, 1982, p. 30), ao mesmo tempo em que eram acusados pelas forças armadas de criar problemas com algo inexistente na nação brasileira: o racismo. Conforme Thomas Skidmore (1994) “a elite brasileira defendia tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial”. Assim agia, de inúmeras maneiras. Uma dessas maneiras era rotular de “não brasileiros” quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil” (SKIDMORE, 1994. p. 137).

Em meados dos anos 50 e 60, acontecimentos externos como pós 2ª Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) impactaram de forma ímpar no contexto brasileiro, alavancando as discussões acerca dos direitos humanos, do combate ao racismo e antissemitismo de forma mais intensa logo após a 2ª Guerra Mundial. Nesse contexto, a reestruturação da pauta política antirracismo por parte do Movimento Negro aconteceu, de acordo com Domingues (2007), apenas no final dos anos de 1970, caracterizando a terceira fase do Movimento Negro Republicano, de 1978–2000, marcando assim a luta pela redemocratização do Brasil, o florescimento da República Nova e de denúncia do mito da democracia racial e o florescimento da República Nova. Acerca da

relação da formação do Movimento Negro e da denúncia do mito da democracia racial, Joel Rufino dos Santos (1985) nos dirá que:

O movimento negro, no sentido estrito, foi, na sua infância (1931-45) uma resposta canhestra à construção desse mito. Canhestra porque sua percepção das relações raciais, da sociedade global e das estratégias a serem adotadas, permanecem no ventre do mito, como se fosse impossível olhá-lo de fora – e, de fato, historicamente, provavelmente o era. Para as lideranças do movimento negro, catalisadas pela imprensa negra que desembocou na FNB, o preconceito antinegro era, com efeito, residual tendendo para zero à medida em que o negro vencesse o seu “complexo de inferioridade”; e através do estudo e da auto-disciplina, neutralizasse o atraso causado pela escravidão. Na sua visão – comprovando a eficácia do mito – o preconceito era “estranho à índole brasileira”; e, enfim, a miscigenação (que marcou o quadro brasileiro) nos livraria da segregação e do conflito (que assinalavam o quadro norte-americano), sendo pequeno aqui, portanto, o caminho a percorrer. (...) Foi só nos anos 1970 que o movimento negro brasileiro decolou para atingir a densidade e amplitude atuais (SANTOS, 1985, p. 289)

Em mesma linha de raciocínio de Santos (1985), Carlos Hasenbalg (1984) destaca a década de 70 como período de renovação e reorganização política do Movimento Negro no cenário brasileiro. Essa renovação do movimento negro alimentou-se de outros movimentos sociais à época que compartilhavam agendas de lutas semelhantes, entre elas a questão racial. Leiamos o que diz o pesquisador:

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentadamente autoritário da vida política brasileira. Como o dos movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África (HASENBALG, 1984, p.148-149).

Foi dentro desse contexto dos “anos de chumbo”, bem como a crescente força dos movimentos populares e sindicalistas de enfrentamento ao regime de exceção no Brasil, que o Movimento Negro ressignificou suas ações. Entre essas ações, de acordo com Domingues (2007), podemos citar: Centro de Cultura e Arte Negra (1972), em São Paulo, a imprensa negra destacando os jornais *Árvore das Palavras* (1974), São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, Grupo *Palmares* (1971), em Porto Alegre, considerado a primeira agremiação negra do Brasil a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro e não menos importante a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, na cidade de São Paulo, trazendo definitivamente o Movimento Negro organizado novamente à cena política da nação brasileira.

É importante ressaltar que o “Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira” (GOMES, 2011, p. 141) foi concebido a partir de influências externas e internas. Como bem assegura Domingues (2007) no fragmento a seguir:

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial. No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. A política que conjugava raça e classe atraiu aqueles ativistas que cumpriram um papel decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. Entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou um jornal chamado Versus, que destinava uma coluna, a “Afro-Latino América”, para o núcleo socialista negro escrever seus artigos conclamando à “guerra” revolucionária de combate ao racismo e ao capitalismo. (DOMINGUES, 2007, p. 111-112).

Em pleno contexto de uma ditadura militar na década de 70 e contando com a “ajuda” da grande imprensa nacional, dentre elas a Folha de São Paulo, o MNU se articulou. Nesse processo de rearticulação do Movimento Negro, destacou-se, como bem assegura Domingues (200, p. 113), uma “reunião em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, com diversos grupos e entidades negras (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros)” que culminou com a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Conforme Gonzalez (1982, p. 43), a primeira ação da “nova” agremiação foi “o ato público contra o racismo, contra a discriminação racial, contra a opressão policial pelo fortalecimento e união das entidades afro-brasileiras” em 07 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, convocado pela seguinte carta:

Carta convocatória para o ato público contra o racismo: Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de junho, resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a Comunidade Afro-Brasileira contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida. Não

podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano. O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial foi criado para que os direitos dos homens negros sejam respeitados. Como primeira atividade, este Movimento realizará um Ato Público contra o Racismo, no dia 7 de julho às 18:30 horas, no viaduto do Chá. Seu objetivo será protestar contra os últimos acontecimentos discriminatórios contra negros, amplamente divulgados pela imprensa. No dia 28 de abril, numa delegacia de Guaianazes, mais um negro foi morto por causa das torturas policiais. Este negro era Robson Silveira da Luz, trabalhador, casado e pai de filhos. No Clube de Regatas Tietê, quatro garotos foram barrados do time infantil de voleibol pelo fato de serem negros. O diretor do Clube deu entrevistas nas quais afirma as suas atitudes racistas, tal a confiança de que não será punido por seu ato. Nós também sabemos que os processos desses casos não darão em nada. Como todos os outros casos de discriminação racial, serão apenas mais dois processos abafados e arquivados pelas autoridades deste país, embora um dos casos tenha a agravante da tortura e conseqüente morte de um cidadão. Mas o Ato Público Contra o Racismo marcará fundo nosso repúdio e convidamos a todos os setores democráticos que lutam contra os desrespeitos e as injustiças aos direitos humanos, a engrossarem fileiras com a Comunidade Afro-Brasileira nesse ato contra o racismo. Fazemos um convite especial a todas as entidades negras do país, a ampliarem nosso movimento. As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e, lembramos, quem silencia consente. Não podemos mais aceitar as condições em que vivem o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra as perseguições constantes da polícia, sem dar uma resposta. **TODOS AO ATO PÚBLICO CONTRA O RACISMO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL PELO FORTALECIMENTO E UNIÃO DAS ENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS** (GONZALEZ, 1982, p. 43-44, grifo nosso)

De acordo com Domingues (2007), em 23 de julho de 1978, já na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação do MUCDR adiciona o termo Negro ao nome da agremiação, passando deste turno em diante a ser nominado de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). O referido movimento tinha como meta primordial o combate ao racismo na nação brasileira. Nesse contexto, em seu 1º Congresso, o MNUCDR, através de participação de vários delegados de distintos estados, aprovou o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação, fato esse que contribuiu para a simplificação do nome para o agora intitulado Movimento Negro Unificado (MNU), tendo em vista a prioridade do movimento: contrapor-se à discriminação racial.

Nesse diapasão, em 1982²⁰, o MNU em seu Programa de Ação apresentava, em seus termos, a agenda de reivindicações “mínimas”, da qual podemos destacar a inclusão da História da África e do Negro no país nos currículos escolares, levando-nos a crer que estávamos diante do embrião do que mais tarde seria chamado de Lei da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de todo o Brasil:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114)

Corroborando Domingues (2007), “pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 115). Nesse sentido, conforme Ana Célia da Silva (2011) e Wlamira Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), resumamos as principais conquistas e ações do MNU, a saber:

Articulou os conceitos de raça e classe, identificando a raça como determinante da classe social no Brasil. - Demonstrou, em grande parte, o mito da democracia racial brasileira e a ideologia do branqueamento. - Instituiu a discussão sobre racismo e discriminação racial, em instituições, como a Igreja, os partidos políticos, os sindicatos e as escolas. - Resignificou o conceito biológico de raça para um conceito social de afirmação política. - Evidenciou, para todo o Brasil, a data de 20 de novembro, data da destruição do Quilombo dos Palmares, como Dia Nacional da Consciência Negra, criado pelo grupo “Palmares” do Rio Grande do Sul. - Desenvolveu uma ação educativa junto a escolas e universidades, com uma pedagogia paralela a oficial, repondo os conteúdos históricos/culturais do povo negro, invisibilizados ou minimizados nos currículos (SILVA, 2011, p. 132).

Depois do centenário da Abolição, diversos grupos do Movimento Negro passaram a incorporar o 13 de Maio ao calendário das discussões sobre racismo no Brasil. Já o 20 de Novembro, data da morte de Zumbi de Palmares, foi instituído como Dia Nacional da Consciência Negra. O uso enfático do termo negro, em detrimento das palavras mestiço ou mulato, nos muitos eventos relativos àquele centenário foi um indicativo do redimensionamento da questão racial no Brasil. A exaltação da beleza negra, do heroísmo de Zumbi e das lutas do povo negro demonstrava o empenho da militância em transformar o ano de 1988 num marco no processo de valorização da

²⁰ De acordo com os pesquisadores Joelma Gentil do Nascimento (2012) e Antônio Vilamarque de Sousa (2006), surgiu em 1982, no âmbito do MN nordestino, o **Movimento Negro Contemporâneo no Ceará**, “por meio da fundação do Grupo de União e Consciência Negra” (NASCIMENTO, 2012, p. 80). O movimento negro cearense com sua singularidade religiosa, histórico-cultural, social e política, teve como força propulsora, o protagonismo das mulheres negras, destacando sua atuação nos espaços educacionais formais e informais, contribuindo assim para o processo de redemocratização dos espaços de socialização e de formação política local e nacional.

negritude e de combate ao racismo (ALBURQUEQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 296-297).

Dentre as conquistas e ações do MNU citadas anteriormente, fazemos um parêntese especial ao rompimento por parte do referido movimento com a ilusória representação da princesa branca benevolente para com os escravos ao abolir a escravidão no Brasil. Esse rompimento materializou-se com a substituição, por parte do Movimento Negro, do 13 de maio, dia destinado a rememorar a abolição da escravatura, que passou a ser compreendido de agora em diante como Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e Discriminação Racial no Brasil. Ou seja, a data de comemoração da abolição da escravatura passou a ser celebrado pelo MNU em “20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial” (DOMINGUES, 2007, p. 115).

É oportuno destacar que essa data 20 de Novembro – “Dia Nacional da Consciência Negra”, estabelecida em 4 de novembro de 1978, em Salvador (BA) por ocasião da 2ª Assembleia Nacional do MNU, foi oficialmente instalada no calendário brasileiro em 10 de novembro de 2011 pela Lei nº 12.519/2011 pela então Presidenta da República Dilma Rousseff. O Art. 1º da referida lei expressa a seguinte redação: “é instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares” (BRASIL, 2011, p. 01).

Acerca da relevância do 20 de Novembro, Lélia Gonzalez (1982) nos dirá assim no fragmento a seguir:

Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de ZUMBI, líder da República Negra de Palmares, que existiu no estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de Novembro, DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA! Dia da morte do grande líder negro nacional, ZUMBI, responsável pela PRIMEIRA E ÚNICA tentativa brasileira de estabelecer uma sociedade democrática, ou seja, livre, e em que todos – negros, índios, brancos – realizaram um grande avanço político e social. Tentativa esta que sempre esteve presente em todos os quilombos. (GONZALEZ, 1982, p. 51).

De acordo com Domingues (2007), foi nesse contexto que o Movimento Negro brasileiro intensificou seu protagonismo e ações intervencionistas no campo educação. Essa atenção especial das entidades negras com a educação brasileira se deve ao fato do papel denunciador e reivindicatório dos negros e negras no combate ao racismo, ao preconceito e à

discriminação racial, que por anos foram estigmatizados, silenciados, invisibilizados e marginalizados pelo sistema educacional na historiografia oficial, nos currículos escolares, na formação de professores, rompendo assim com a produção e disseminação de conhecimentos, sustentados em uma base eurocêntrica. Leiamos o que diz o pesquisador:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. O movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. Na avaliação de Maués, esta fase “se caracteriza por um rompimento tanto no que se refere a uma adesão aos valores (brancos) da primeira, como à posição no mínimo vacilante da segunda” (DOMINGUES, 2007, p. 115-116, grifo nosso).

Essa evolução histórica do Movimento Negro organizado, suas ações e reivindicações, para além de seu destaque histórico no Brasil enquanto sujeito político, não ocorreu sem tensões, contradições, rupturas, avanços e retrocessos. E foi nesse cenário de lutas e embates que destacamos outras importantes contribuições das entidades negras em contexto nacional, a saber: I Congresso Nacional da Anistia, São Paulo (1978); Manifesto Nacional de Consciência Negra pelo MUCDR, marco na mobilização negra contra o racismo, São Paulo (1978); Fundação do Grupo de Mulheres Negras Aqualtune, Rio de Janeiro (1979); Fundação do Coletivo de Mulheres do Estado de São Paulo (1983); Centenário da Abolição (1988); influência na confecção da Constituição Federal do Brasil, Brasília, (1988) ao reconhecer posse definitiva das terras por parte dos remanescentes quilombolas, ocupantes destas terras, promulgação da Lei Caó nº 7.716/1989²¹, Brasília (1989); Marcha do Zumbi

²¹ Em 1989 é promulgada “a Lei 7.716/1989 (Lei Caó), que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. De acordo com esta lei, Art. 1º, Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Art. 2 (Vetado). Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos. Pena: reclusão de dois a cinco anos” (SOARES, 2016, p. 80).

Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, Brasília (1995)²², dentre outros²³ (SOARES, 2016).

Nos anos 2000, iniciou-se a chamada quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000-?), fato esse que, de modo geral, colocou o discurso de vanguarda frente às agremiações negras consideradas tradicionais (DOMINGUES, 2007). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Iraneide Soares da Silva, em *A Trajetória dos Estudos de Relações Raciais no Brasil* (2007), declara que o início do terceiro milênio foi anotado por diversos acontecimentos internos e externos que contribuíram intensamente para transformações importantes, sobretudo no terreno educacional, objetivamente no que concerne à legislação antirracista do Brasil e da postura do Brasil enquanto Estado-Nação, colocando em pauta as ações e reivindicações do movimento negro pelas políticas públicas de ações afirmativas²⁴.

Entre as influências externas que interferiram positivamente no movimento negro e na sociedade brasileira, “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul” (GOMES, 2012, p.739)²⁵. Ao ser influenciado e um influenciador por excelência da Conferência de Durban, o Estado brasileiro “[...] reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho” (GOMES, 2012, p.739).

Acerca do protagonismo do Estado brasileiro na Conferência de Durban, Joyce Amâncio de Aquino Alves (2015), desde a participação das ONGs negras feministas até a

²² “No ano de 1995, em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, as diversas organizações do movimento negro brasileiro organizaram a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no mês de novembro, em Brasília” (GOMES, 2011, p. 142).

²³ Cf. SOARES, Iraneide da Silva. **Caminhos, Pegadas e Memórias: uma história social do movimento negro brasileiro**. Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

²⁴ De acordo com Joaquim Barbosa Gomes, podemos conceituar a expressão ações afirmativa como sendo “[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional [...]” (GOMES, 2003, p. 27). Cf. GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações Afirmativas**. Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.

²⁵ Sobre as origens da Conferência de Durban: Cf. LINDGREN Alves, J.A. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**, Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 198-223 [2002].

Relatora da Conferência de Durban por Edna Roland²⁶, representante da Coordenadoria da Mulher e da Igualdade Racial, declara que:

A relevância do papel político brasileiro também é justificada pelo fato do Brasil direcionar a agenda política interna pela igualdade racial e principalmente pela configuração social e política do Brasil, que muitas vezes é apontado como o país da democracia racial, onde todas as raças convivem harmonicamente, mas temos na verdade um racismo velado e mascarado. De fato, o Brasil foi representado na Conferência de Durban principalmente pelas ONGs e militantes dos movimentos sociais negros. Portanto, a participação brasileira esteve representada pelos seguintes nomes: Ministro Edson Santos – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Ministra Glaucia Silveira Gauch – Diretora do Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais do Ministério das Relações Exteriores; Iradj Roberto Eghrari – Secretário de Ações com a Sociedade e o Governo da Comunidade Bahá'í do Brasil; Lúcia Xavier – Diretora da ONG Criola; Edna Roland – Relatora da Conferência Mundial contra o Racismo – Durban, 2001 e representante da Coordenadoria da Mulher e da Igualdade Racial. (ALVES, 2015, p. 05)

Entre os compromissos firmados pelo Brasil pós Durban no enfrentamento ao preconceito, racismo e discriminação racial, podemos citar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) em 21 de março de 2003, constituindo assim a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, fruto das demandas específicas do povo negro ao Estado brasileiro. (ALVES, 2015). Sobre essa questão, Alves (2015) assenta que:

O Estado brasileiro consolidou uma agenda de compromisso, inclusive ao criar a SEPPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), que é representante do Estado, mas reconhece as lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. Entre os objetivos da SEPPPIR estão: Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas da promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial; Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial; Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas; Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de

²⁶ “Um indicador preciso da importância da presença brasileira em Durban foi a escolha de Edna Roland, da ONG Fala Preta! Como a relatora do evento. (Carneiro, 2002; Barrios, 2002; Oliveira & Sant’anna, 2002)” (ALVES, 2015, p. 06). Cf. ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. **O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira**. VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015.

acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica (ALVES, 2015, p. 08).

Nessa conjuntura, em 9 de janeiro de 2003, fruto da demanda do Movimento Negro para a Educação desde meados dos anos 80, é promulgada a Lei nº 10.639²⁷ “alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas Escolas Públicas e Privadas de Ensino Fundamental e Médio” (GOMES, 2012, p. 740, grifo nosso). A referida lei sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva objetivava primordialmente resgatar a importância social, política e cultural da população negra na constituição da nação brasileira, fato esse renegado historicamente por diversos atores sociais da sociedade brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Outro impulso político e legislativo tensionado pelo Movimento Negro brasileiro para a inclusão de representações positivas da população negra no currículo escolares, tendo em vista a importância do lócus escola como ambiente fundamental para inserção questões acerca das relações étnico-raciais que em 03 de março de 2004, o Parecer CNE/CP003/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), institui em âmbito nacional as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo na relatoria a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Entre as principais exigências do Parecer CNE/CP003/04, à luz das lutas pelas representações positivas da população negra em contexto educacional, destacamos nesse processo de “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-

²⁷ A Lei nº 10.639/2003 foi “Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n.03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de n. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2012, p. 740).

brasileiros” na nação brasileira “ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004a, p.14, grifo nosso) o que esperamos da atuação das editoras ao exigir que “Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, [...] abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas” (BRASIL, 2004a, p. 15), sob a supervisão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No início de 2008, a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) alterada pela Lei nº 10.639/03 que determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” é alterada agora pela Lei nº 11.645/08, tornando obrigatório em todo ensino fundamental e médio dos estabelecimentos de ensino público e privado tanto o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” como a “História e Cultura Indígena”, expressando-se da seguinte forma seus artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, resumimos outras iniciativas igualmente importantes pelo Estado brasileiro anotadas a partir dos anos 2000, olhando de modo particular para o terreno educação, visto que direta ou indiretamente tiveram intervenções do Movimento Negro brasileiro. Para tanto, reconhecemos que cada uma destas iniciativas que citaremos a seguir merecem um detalhamento especial desde sua elaboração até demonstração das tensões, contradições, embates, articulações presentificadas entre o Estado brasileiro, o movimento negro, instituições oficiais de educação e a sociedade civil. Nesse sentido, destacamos:

o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional; a Lei federal n. 12.288, que

instituiu o Estatuto da Igualdade Racial²⁸, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, e a sanção pela presidenta da República da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.(GOMES, 2012, p. 741-742, grifo nosso)²⁹.

Um fato relevante na luta do Movimento Negro no que concerne à promoção do acesso das camadas populares ao ensino superior, destacamos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)³⁰, uma instituição federal criada em 20 de julho de 2010 pela Lei n° 12.289/2010 durante o 2° mandato do então presidente Lula. Instalada em 25 de maio de 2011, a referida universidade pública marcada por um espírito de respeito à diversidade, cooperação internacional sul-sul vocacionada no fortalecimento dos países lusófonos e de democratização do acesso e interiorização do ensino superior público, foi assentada com a seguinte missão e objetivos institucionais a seguir:

Produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir com o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa, por meio da formação de cidadãos com sólidos conhecimentos filosófico, científico, cultural e técnico, compromissada com a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2010a).

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e

²⁸ Em 2010 é “Aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, por meio da Lei n° 12.288 de julho/2010, que garante igualdade de oportunidade e dos direitos à população negra e o combate à discriminação e às formas de intolerância étnica que prevê o estabelecimento de políticas públicas de valorização da cultura negra para a correção das desigualdades provocadas pelo sistema escravista no País” (SOARES, 2016, 84).

²⁹ Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em (2004). Conforme Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz (2013) a criação da SECAD “provocou uma alteração institucional no tratamento da diversidade; tal alteração, porém, foi restrita, já que os programas de grande impacto no que diz respeito à dimensão de atendimento e orçamento permaneceram indiferentes, com exceção do Programa Universidade para Todos, que inseriu o recorte étnico-racial na oferta de bolsas para o ensino superior.” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ (2013, p.26). Cf. RODRIGUES; Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

³⁰ “Com a proposta de interiorizar a educação superior no país, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira se instalou na cidade de Redenção, localizada na região do Maciço de Baturité, no Estado do Ceará, a cidade de Redenção foi escolhida devido seu pioneirismo na abolição da escravidão no Brasil, em 1883. A capital cearense está em uma posição privilegiada em relação à África e à Europa. Essa localização foi um dos pontos estratégicos que definiu a implantação da UNILAB no Ceará. Tal escolha, não apenas a geográfica, mas sim a política e de cooperação solidária, justifica-se devido aos propósitos da UNILAB de formar pessoas aptas para contribuir para a integração do Brasil com os países da África, em especial com os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da região” (FIUZA, 2017. p. 09-10). Atualmente a Unilab está localizada no Ceará nas cidades de Redenção e Acarape e na Bahia na cidade de São Francisco do Conde.

os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010a)

Por fim, podemos concluir nesse breve relato do Movimento Negro republicano e sem perder de vista os processos de transição da luta antirracista pelos quais o Brasil na atualidade vem passando, protagonizado de forma ímpar pelo movimento negro jovem e periférico, interferindo positivamente na agenda de debates na sociedade brasileira, desde ações como os *Rolês*³¹ a agitação do *Hip-Hop* no Brasil. Esses movimentos reforçam aquilo que Alberto Guerreiros Ramos (1995) [1952] reverbera, que “o negro é povo, no Brasil. Não é um componente estranho de nossa demografia. Ao contrário, é a sua mais importante matriz demográfica. [...]” é “categoria de valor, como o exige a nossa dignidade e o nosso orgulho de povo independente. O negro no Brasil não é anedota, é um parâmetro da realidade nacional”. (RAMOS, 1995[1957], p. 200).

Na próxima seção, teceremos algumas reflexões sobre os termos/conceitos que julgamos ser de relevante interesse para compreender os debates no campo de estudos das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

1.2 Rediscutindo Conceitos: reflexões para o Campo de Estudo das Relações Étnico-Raciais no Brasil

Segundo Vera Maria Candau (2016), aprendemos com Boaventura Souza Santos “que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença”. Em

³¹ “No final de 2013 a população negra, jovem e periférica esteve em evidência na agenda de debates no Brasil. Usando como ferramenta as redes sociais, jovens da periferia de São Paulo organizaram encontros em shopping-centers da cidade. Esse movimento, surgido do desejo de ocupar espaços de lazer e sociabilidade restritos a grupos sociais específicos, marcadamente brancos e de classe média e classe alta, teve grande repercussão na mídia brasileira. O incômodo gerado a partir da presença desses jovens em espaços “reservados” à elite branca ficou evidente. As lojas fecharam mais cedo, houve tumultos em corredores, a polícia utilizou bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha para dispersar os participantes que estavam ocupando esse espaço em busca de lazer e, mesmo sem registro de feridos ou de roubos, “suspeitos” foram levados para averiguação em delegacias de polícia. Toda essa ação e a reação mobilizaram, de maneira significativa, debates na sociedade brasileira. Não faltaram coberturas jornalísticas, manchetes, “trending topics” e manifestações nas redes sociais. Popularizava-se, nesse contexto, o fenômeno dos “rolezinhos”, mais um capítulo da tensão acerca do acesso da população negra a espaços de poder em nosso país” (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2000, p, 163).

outras palavras, a autora destaca na fala de Boaventura que não se pretende negar um princípio em detrimento da afirmação do outro, pois a questão fundamental aqui posta está em “como trabalhar a igualdade na diferença” (CANDAU, 2016, p. 29).

Neste contexto de “novo imperativo transcultural”, Candau (2016), em sintonia com Boaventura Sousa Santos (2006), defende uma “articulação multicultural das políticas de igualdade e diferença”, visto que tais articulações possibilitam a promoção de uma verdadeira reconceptualização dos direitos humanos, numa perspectiva de que nenhuma cultura tem a expertise de abraçar toda a riqueza do ser humano, rechaçando assim a lógica de uma cultura superior, verdadeira, legítima e única.

Nessa linha de raciocínio, leiamos Boaventura Santos (2006) que nos dirá:

[...] Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p. 462)

Ao abordar a representação da população negra no LD³² de Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental, propomos pensar a utilização dos diversos termos e/ou categorias capazes de nos auxiliar na compreensão do pensamento racial, de modo particular a subjetividade³³ da categoria negra bem como, e não menos importante, compreender como esse fenômeno se corporifica, em contextos “aparentemente” não racializados³⁴ como o LD, mais especificamente o de Ciências Naturais.

Sendo assim, buscamos aqui, numa exposição didática, de caráter teórico, tornar compreensível tais termos e conceitos que serão ressaltados nesta pesquisa, tendo em vista que estes termos influenciam na construção das representações sociais sobre a população negra. Nesse sentido, elegemos os termos *raça/etnia*, *racismo*, *preconceito racial*, *discriminação racial*, *identidade negra* e *democracia racial*, por julgamos essenciais para compreensão do campo de estudos das Relações Étnico-Raciais em nosso país, uma vez que essas categorias foram socialmente gestadas ao longo de um processo sócio-histórico de

³² A concepção de “livro didático” será foco de reflexão posterior.

³³ Termo é compreendido aqui nestes escritos na perspectiva de Sherry B. Ortner que assim o disserta: “por subjetividade irei referir ao conjunto de modos de percepção, afeto, pensamento, desejo, medo, e assim por diante, que animam os sujeitos atuantes” (ORTNER, 2007, p. 376). Cf. ORTNER, SHERRY B. **Subjetividade e Crítica Cultural**. Horizontes Antropológicos, ano 13, n. 28, 2007.

³⁴ Que não se percebe uma formação social coletiva entre as pessoas a partir das características fenotípicas.

hierarquização cultural e racial, centrado na dimensão de poder político-ideológico, interferindo sobremaneira na autoimagem que a negritude enquanto pertença étnico-racial negra tem de si própria, bem como a visão social que se tem dela, por exemplo; na educação; nas ciências; nas políticas públicas e nas posições sociais ocupadas por eles.

Nesse contexto de busca pela superação dos estereótipos e imagens preconceituosas a que negros e negras são submetidos diuturnamente em diversos espaços sociais, entre eles na escola e nos LDs, é que suscitamos refletir teórica e metodologicamente tais categorias, visto que, de acordo com Paola Gentile (2005), há uma relevância da cultura africana para inúmeras sociedades, entre elas a brasileira:

Infelizmente, a imagem que se tem da África e de seus descendentes não é relacionada com a produção intelectual nem com a tecnologia. Ela descamba para moleques famintos e famílias miseráveis, povos doentes e em guerra ou paisagens de safáris e mulheres de cangas coloridas. (GENTILE, 2005, p.42).

A autora ainda complementa nos alertando:

O pouco caso com a cultura africana se reflete na sala de aula. O segundo maior continente do planeta aparece em livros didáticos somente quando o tema é escravidão, deixando capenga a noção de diversidade de nosso povo e minimizando a importância dos afrodescendentes. (GENTILE, 2005, p.42)

Diante do exposto, passaremos agora a rediscussão dos termos e conceitos referentes ao campo de estudo das relações étnico-raciais.

1.2.1 Raça/Etnia

Conforme Aurélio Buarque Ferreira (1999), “Raça” pode ser definida como sendo:

Conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, a conformação do crânio e do rosto, o tipo de cabelo, etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade, embora variem de indivíduo para indivíduo. Ou como uso restrito da Antropologia, referente a cada uma das grandes subdivisões da espécie humana, e que supostamente constitui uma unidade relativamente separada e distinta, com características biológicas e organização genética próprias. [Diversos autores, seguindo critérios distintos de classificação, propuseram diferentes classificações da humanidade em termos raciais. A mais básica e difundida é a das três grandes subdivisões: caucasóide (raça ‘branca’), negróide (raça ‘negra’) e mongolóide (raça ‘amarela’). Como conceito antropológico, sofreu numerosas e fortes críticas, pois a diversidade genética da humanidade parece apresentar-se num contínuo, e não com uma distribuição em grupos isoláveis, e as explicações que recorrem à noção de raça não respondem satisfatoriamente às questões colocadas

pelas variações culturais. Pode ser utilizado ainda, como o conjunto dos ascendentes e descendentes de uma família, uma tribo ou um povo, que se origina de um tronco comum” (FERREIRA, 1999, p. 1695).

Segundo Giralda Seyferth (1993), os critérios para usabilidade desses conceitos, como raça, não possuem uma rigor científico puro, ou seja, esses conceitos estavam substancialmente ligados e a serviço dos interesses da época, no qual, neste contexto, a Ciência cumpriu um papel ímpar no que concerne à questão da formação e manutenção do ideário de variações raciais humanas. Para a autora:

Raça é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em continuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo Sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo censo comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha das características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios. (SEYFERTH, 1993, p.175).

Outrossim, Kabengele Munanga (2003) disserta que etimologicamente a palavra Raça “veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais” (MUNANGA, 2003, p. 01). Ainda segundo o autor, “foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné, conhecido em Português como Lineu (1707-1778), usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes” (MUNANGA, 2003, p. 01).

Seguindo esse lastro, Michael Banton (1979) diz que a categoria raça é um termo variável no tempo e no espaço, que teve como objetivo central dividir a humanidade em táxons. Em outras palavras, como bem assegura Banton (*apud* Willinsky, 2004), o botânico, médico e zoólogo Lineu dividiu o *Homo sapiens* em seis raças. Leiamos o fragmento abaixo de John Willinsky (2004), que aponta essa questão:

[...] dividia a espécie *Homo sapiens* em seis subespécies que incluíam não apenas *americanus* (vermelho encarnado, ereto), *europaeus* (branco, avermelhado, muscular), *asiaticus* (amarelo, melancólico, indiferente) e *afer* (negro, lento, indulgente), mas também *ferus* (quadrúpede, mudo e peludo) e *monstrous* (BANTON *apud* WILLINSKY, 2004. p. 79).

A conceituação do termo raça é denominada pela biologia e pelas ciências sociais como raça humana. Nesse diapasão, Immanuel Kant (2000), ao dissertar sobre o conceito biológico de raça, advertirá que “as raças são ‘desvios’ que são constantemente preservados ao longo das gerações e que aparecem como consequência da migração ou através do

cruzamento com outros ‘desvios’ da mesma linha de descendência, que produz sempre uma linhagem mestiça” (KANT, 2000, p. 09). Por conseguinte, é interessante ressaltar que, simultaneamente à teoria biológica das raças, Kant (2000) amplificou a teoria da hereditariedade das raças.

Alinhada ao pensamento de Kant, Maria Luiza Tucci Carneiro (2003) define raça alicerçada em fundamentos estritamente biológico-fenotípico, desconsiderando nessa seara os aspectos sociais na construção do referido termo. Leiamos o fragmento a seguir:

A subdivisão de uma espécie, formada pelo conjunto de indivíduos com caracteres físicos semelhantes, transmitidos por hereditariedade: cor da pele, forma do crânio e do rosto, tipo de cabelo etc. Raça é um conceito apenas biológico, relacionado somente a fatores hereditários, não incluindo condições culturais, sociais ou psicológicas. Para a espécie humana, a classificação mais comum distingue três raças: branca, negra e amarela. (CARNEIRO, 2003, p. 5).

Ulteriormente, para categorizar os habitantes das terras “descobertas”, cuja humanidade era colocada à prova, o conceito de raça foi recuperado como elemento da hierarquização entre a diversidade dos seres humanos. Ou seja, tal recuperação tinha como objetivo e justificativa a produção de uma série de diferenciações culturais e políticas ao longo dos tempos, estabelecendo assim uma relação intrínseca entre os caracteres biológicos e qualidades morais, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. (MUNANGA, 2003), fomentando assim segundo Antônio Olímpio Sant’ana (2005) uma “ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (SANT’ANA *apud* MUNANGA, 2005. p. 60-63).

Antônio Sérgio Guimarães (2002) defende o pressuposto que “não há raças biológicas [...]”, sendo a “raça” “um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social”, ou seja, essa tese de raça como construção social “tem existência nominal, efetiva e eficaz somente no mundo social” (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Diante do exposto, é oportuno frisar que, no presente trabalho de investigação, o conceito de “raça”, utilizado corriqueiramente com propósito de compreender a complexidade existente nas relações étnico-raciais entre pessoas negras e brancas no Brasil. Assim sendo, a referida categoria é entendida aqui no sentido sociológico, a saber, a “raça social” como expressa Guimarães (1999b). Em outros termos, para o referido autor, não se concebe aqui de

uma concepção no biológico/fenotípico de raças humanas forjada em contextos de dominação e de exploração de poder, como foi o nazismo na Alemanha, nem alicerçada na ideia de hierarquização de raças superiores ou inferiores usado predominantemente no século XIX, mas sim, baseada em um novo entendimento, sustentado em dimensões sócio-políticas na medida em que entendemos o termo enquanto “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999b, p. 153).

Conforme o sociólogo, a existência de raças humanas é “plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos” (GUIMARÃES, 1999b, p. 153). Em outras palavras, em conformidade com Nilma Lino Gomes (2005), a “[...] *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 41).

Munanga (2010) advoga em prol do conceito de raça na mesma perspectiva de Guimarães (1999b), ao conceber o termo raça como “uma construção sociológica e político-ideológica, pois, embora não exista cientificamente, a raça persiste no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas e, conseqüentemente, continua a fazer vítimas em nossas sociedades” (MUNANGA *apud* CARDOSO, RASCHE, 2014, p.13). Em outras palavras, “não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projecção ideológica [...]” (MBEMBE, 2017, p. 27), construída e disseminada ao longo dos tempos.

Howard Winant (2000), a partir da perspectiva sociológica, assinala que qualquer “teoria sociológica sobre raça requer uma análise detalhada a partir de um comparativo histórico, componentes políticos, algum tipo de sociologia da cultura ou conhecimento e uma explicação micro-sociológica [...]” (WINANT, 2000, p. 170). Em outros termos, para Winant (2000), raça é concebida como “um conceito que atribui significado e simboliza os conflitos e interesses sociopolíticos em referência aos diferentes tipos de seres humanos” (WINANT, 2000, p. 172). Portanto, para o autor, as propriedades que conferem os atributos ao termo raça, em última análise, advêm de uma construção histórico-social, sustentada como bem assegura Achille Mbembe (2017), em “processos de efabulação”, ou seja, “apresentar como reais, certos ou exactos, factos muitas vezes inventados” (MBEMBE, 2017, p.30).

Anibal Quijano (2005a) ao refletir sobre as características fundantes do novo padrão de poder mundial gestado nas Américas através do capitalismo moderno, eurocentrado

e etnbranco, o pesquisador assevera que o termo raça é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo a racionalidade” (QUIJANO, 2005a, p. 227). Ainda segundo o sociólogo peruano, “raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se” (QUIJANO, 2005a, p. 231). Concordamos com Quijano (2005a), ao sustentar que o termo raça, representa uma “categoria mental” do novo padrão de dominação mundial, objetivando hierarquizar e/ou classificar a população global a partir da ideia de raça, indicando assim os lugares sociais que cada população deve ocupar, referenciada em prováveis atributos fenotípicos diferentes entre os seres humanos.

Fernando Henrique Cardoso (1977) salienta que o termo raça está substancialmente associado à cor, sendo este por excelência, o elemento de conexão entre o racismo, preconceito e discriminação racial e as formas de disposição da sociedade Brasileira. Nas palavras do autor, a raça “transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidade estereotípável” (CARDOSO, 1977, p. 250).

Nesse diapasão, Hamilton Cardoso (1986) assevera que vivenciamos no Brasil a “geografia da pele e da cor” (CARDOSO, 1986), visto que, conforme o modelo de relações étnico-raciais expresso na sociedade brasileira, “estamos associadas/o a um sistema melanocrático, pigmentocrático, fenotipofóbico, de caráter eugênico [...]” (LOPES *apud* MULLER; CARDOSO, 2017, p. 170), no qual segundo Carlos Morre (2007), “[...] as diferenças da cor da pele, da textura do cabelo, da forma dos lábios e da configuração do nariz que determinam o *status* coletivo e individual das pessoas na sociedade” (MOORE, 2007, p. 260). Mediante o exposto, fica cristalina a relevância dos aspectos biológicos [traços fenotípicos] no mecanismo de estruturação social, econômico e político da sociedade brasileira, justificando estas posições sociais privilegiadas até representações estereotipadas, vexatórias e humilhantes da população fenotipicamente de “cor” escura.

Nessa perspectiva, Aníbal Quijano (2007) salienta que - através das características e dos atributos fenotípicos, como por exemplo, a cor da pele e os traços dos cabelos - poderíamos determinar a pertença étnico-racial de determinada pessoa. Assim o Quijano (2007) disserta:

Imposta como critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a ideia de raça foram impostas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado, “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes, “Amarelos”), “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”. Sobre ela se fundou o eurocentramento do poder mundial capitalista e a conseguinte distribuição mundial do trabalho e do intercâmbio. E também sobre ela, se traçaram as diferenças e distâncias específicas nas respectivas configurações específicas de poder, com as suas cruciais implicações no processo de democratização de sociedades e Estados, e da própria formação de Estados-nação modernos (QUIJANO, 2007, p. 43).

O movimento negro, ao rejeitar o referencial teórico produzido pelos cientistas ocidentais com viés ideológico eurocentrado de superioridade entre as raças, supera a questão biológica e sociocultural e entra no campo político no qual determinada comunidade possa lutar por seus direitos, contribuindo assim para ressignificação e reinterpretação social e acadêmica da condição da população negra no Brasil. Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2005) nos dirá que:

O movimento negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçado na idéia de raças superiores ou inferiores como originalmente eram usado no século XIX. Pelo contrário usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existem na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mais também devido a relação que se faz na nossa sociedade entre esses aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

Seguindo este lastro, Carlos Hasenbalg (2005), ao lançar mão do termo raça, corroborando com perspectiva a do Movimento Negro Unificado (MNU), buscou agrupar os indivíduos da nova categoria de “cidadão” que surgiu pós-abolição, os ex-escravizados negros³⁵ em um único grupo social: os “negros”, trazendo assim, em nosso entendimento, consequências teóricas, sociais e políticas tanto para vida acadêmica como para as relações sociais em contexto de Brasil. Nesse sentido, Paula Barreto (2008) aponta que:

O fato de que os estudos sobre desigualdade racial tenham recorrido à utilização do termo negro definido como resultado da soma de categorias preto e pardo para fins de análise estatística dos dados sócio-demográficos da população deu legitimidade científica a uma construção política (BARRETO, 2008, p. 172).

³⁵ Para os pesquisadores do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a categoria “negro/a” representa em última análise o somatório de sujeitos “pardos” e “pretos”.

De acordo com Stuart Hall (2003):

[...] raça e uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p. 69).

Guimarães (1999b), ao conceber o termo raça enquanto “raça social”, disserta dizendo que:

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. Mas por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos, – tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. [...] A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social [...] a noção de raça, neste sentido, difere de outras noções ‘essencialistas’, como a de sexo, por exemplo, embora se preste às mesmas práticas discricionárias e naturalizadoras do mundo social, em pelo menos dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, porque a noção de raça não se refere a nenhuma diferença física inequívoca, como ocorre com a noção biológica de sexo (cuja naturalidade, para ser suplantada, precisa da noção de gênero). Segundo, porque a noção de raça classifica os indivíduos segundo critérios ambíguos, mas justificados numa teoria específica, em que a ideia de ‘raça’ é central (GUIMARÃES, 1999b, p. 9-10).

É válido ressaltar que o campo das ciências biológicas, especialmente com os avanços em genética do século XX e bioquímica molecular, põe em nossa compreensão um verdadeiro xeque-mate no paradigma científico da eugenia e nos argumentos da existência de raças humanas. Em outras palavras, como bem assegura Ellis Cashmore (2000), o termo raça para os seres humanos não tem aplicabilidade e nem se sustenta diante das evidências apresentadas pelas Biologia, visto que, conforme Cláudia Travassos e David Willians (2004), os “marcadores físicos” [ex. pigmentação da pele e os traços fenotípicos gerais] não devem e nem possuem atributos para serem usados como “marcadores genéticos” (TRAVASSOS; WILLIAMS, 2004). Portanto, o genótipo [caracteres genéticos, os genes] não expressam de forma alguma um único fenótipo [característica física], na medida em que o fenótipo representa o enlace entre o genótipo com o meio ambiente.

Dessa forma, Muniz Sodré (1999) assevera que:

É certo que, meio século atrás, não era tão divulgada a certeza, agora corrente na aprendizagem da ciência biológica, de que o conceito de raça é inviável se aplicado

a seres humanos. Raça, que implica indivíduos com patrimônios genéticos diferentes, não existe (a menos que se fale em “raça humana”). Hoje começa ter curso a expressão “espécie humana”, que é única e abrange todos os seres humanos. Equivale mais ou menos ao que os zulus, na África do Sul, denominam Ubuntu, ou seja, o conceito de Humanidade enquanto reconhecimento dos outros como companheiros da espécie humana (SODRÉ, 1999, p.193).

Yvonne Maggie e Claudia Rezende (2001) valorizam a dimensão social no conceito de Raça. Na visão das autoras, as categorias negro/a, branco/a e moreno/a, entre outras, não são fixas e/ou imutáveis, mais sim, são móveis e modificadas ao sabor das relações entre elas em diversos contextos sociais. Tem-se então que:

[...] as categorias não são fixas; pelo contrário, são acionadas em determinados contextos e relações. Negro, branco, preto, moreno etc. tornam-se atribuições que podem variar de acordo com quem fala, como fala e de que posição fala. As formas de manipular esse sistema de classificação não se dão, entretanto, por acaso. Há certas regras de classificação que deixam entrever um complexo jogo de relações de poder (MAGGIE; REZENDE, 2001, p. 15)

Para tanto, é inegável o processo de operacionalização cultural e social que o termo raça sofreu no campo teórico e empírico ao longo dos tempos, especialmente no Brasil, pois a presente instrumentalização, a partir de características fenotípicas/biológicas, configura-se, a nosso ver, um fator ímpar para alimentar, naturalizar e legitimar ações discriminatórias e de negação dos direitos básicos para a sobrevivência da população negra no país. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ajudam a adensar essa compreensão:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004a, p.05).

Sendo assim, corroboramos Nilma Gomes (2005) ao sustentar que “[...] podemos compreender que raça é na realidade um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (GOMES, 2005, p. 49).

A autora ainda complementa nos dizendo que:

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (GOMES, 2005, p.49).

A despeito do consenso entre alguns/algumas pesquisadores/pesquisadoras intelectuais das relações étnico-raciais em preferirem usar o termo etnia ao de raça para se referirem à relação entre a negritude [pertença étnico-racial negra] e a branquitude [pertença étnico-racial branca] no Brasil, por compreenderem que o termo raça remete aos antecedentes históricos de subjugação, subalternização e inferiorização de determinados povos, alimentados por teorias raciais que naturalizavam os aspectos biológicos e fenotípicos, o termo etnia é empregado em alusão “às características culturais-língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’- que são partilhadas por um povo” (HALL, 2006, p. 62) e ao “pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50).

Corroborando a perspectiva teórica empregada por Hall (2006) e Gomes (2005), Munanga (2003), ressalta que “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12). Ou seja, o autor salienta a possibilidade de existir, dentro de uma mesma pertença étnico-racial uma diversidade de etnias, pois o teor de “raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico” (MUNANGA, 2003, p. 12).

Jacques D'Adesky (2001) conceitua etnia como:

[...] um grupo cujos membros possuem, segundo seus próprios olhos e ante os demais, uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum, simbolizada por uma herança cultural comum que caracteriza uma contribuição ou uma corrente diferenciada de nação (...) baseada em dados objetivos, como uma língua, raça ou religião comum, por vezes um território comum, atual ou passado, ou ainda, na ausência dele, redes de instituições e associações, embora alguns desses dados possam faltar (D'ADESKY, 2001, p. 191).

Diego Santos e Colaboradores (2010) destacam a ambiguidade entre os vocábulos raça e etnia. Em conformidade com o pensamento de Munanga (2003), os autores explicam

que o termo raça está diretamente vinculado a questões fenotípicas, ao passo que etnia refere-se a questões socioculturais. A esse respeito, Santos e Colaboradores (2010) lecionam:

Raça e etnia são dois conceitos relativos a âmbitos distintos. Raça refere-se ao âmbito biológico; referindo-se a seres humanos, é um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética. Portanto, a cor da pele, amplamente utilizada como característica racial, constitui apenas uma das características que compõem uma raça. Etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades lingüísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território (SANTOS *et al.*, 2010, p.124)

Ao abordar os temas raça e etnia, autores como Pierre Taguieff (1995) e Jacques D'Adesky (2005), pertencentes à corrente das ciências sociais, nos chamam atenção para duas questões que consideramos relevantes ao debater os referidos termos. Para o primeiro autor, a desconstrução do termo raça em seu sentido biológico, bem como a supressão da palavra [raça], não elimina a percepção de “raça simbólica” do imaginário social. Ainda de acordo com o autor, ao executar a eliminação da palavra raça, estaríamos realizando uma “eugenia lexical negativa que crê matar o racismo eliminando a palavra”. Semelhantemente à perspectiva anterior, o segundo autor sustenta que os sujeitos do cotidiano, não preocupados com questões teóricas e empíricas da academia, continuaram a classificar as pessoas a partir de critérios estritamente morfológicos, mesmo a partir de uma provável desagregação do termo raça de seu sentido biológico. Nesse ínterim, leiamos o que dizem os autores:

A desconstrução científica da raça biológica não faz desaparecer a evidência da raça simbólica, da raça percebida e invariavelmente interpretada, porquanto raça, queira-se ou não, permanece um elemento maior da realidade social, à medida que emprega, a partir de características físicas visíveis, formas coletivas de diferenciação classificatória e hierárquica que podem engendrar, às vezes, comportamentos discriminatórios individuais ou coletivos (TAGUIEFF, 1995, p. 77-81)

O homem comum, [...], continuará a tipificar e a classificar os indivíduos segundo suas características perceptíveis e, mais particularmente visíveis. [...]. Acima de tudo, o imaginário racista alimenta-se das semelhanças e das diferenças fenotípicas da cor da pele até diversas características morfológicas. (D'ADESKY, 2005, p. 46).

Ao analisar o termo etnia, Munanga (2003) e Gomes (2005) asseveram que etnia está diretamente ligada ao campo da ancestralidade. Nessa visão, leiamos primeiramente Munanga (2003) acerca da concepção de etnia, que nos dirá assim “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram

geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12). Corroborando a mesma perspectiva, Gomes (2005, p. 50) afirma que etnia é “[...] termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50).

Gomes (2005) complementa nos dizendo que a etnia é concebida a partir de um processo sócio-histórico-cultural, representando diversas populações consideradas por muitos povos distintos: Leiamos a pesquisadora:

o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim, por processos históricos e culturais (GOMES, 2005, p. 50).

Para Cashmore (2000), a etnia representa:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

Diante disso, a ressignificação conceitual do termo de raça pelas Ciências Humanas no Brasil, para além de ser uma tarefa que se impõe como necessária, objetivando compreender os processos ideológicos que se alimentaram no conceito de raça, *a priori* para dominar, subalternizar e escravizar a população negra trazidos brutalmente da África como povos sem lei, sem rei e sem cultura, o termo raça e sua representação “político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social” (MUNANGA, 2003, p.14) foram, em última análise, os modeladores da identidade nacional que se alicerçaram teoricamente no conceito de mestiçagem e na política nacional de branqueamento da população brasileira, pulverizando o ideário de uma “democracia racial” no Brasil, que indubitavelmente sabemos que, na prática cotidiana, não passou de um mito.

Nessa direção, Guimarães (2002) nos dirá que devemos:

1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a ideia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e de oportunidades; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e 3) identificar o conteúdo racial das ‘classes sociais’ brasileiras (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

Diante do exposto, notemos o quanto a distinção entre os termos raça e etnia permanecem no campo das “incertezas”, tornando-se difícil de estabelecer essas diferenças

teóricas nas vivências sociais das pessoas, visto que, diante das concepções dos diversos pesquisadores e pesquisadores que aqui construíram o referido debate, podemos extrair as seguintes considerações: raça “[...] refere-se ao âmbito biológico [...]” (SANTOS *et al.*, 2010, p. 124) e etnia “às características culturais-língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ - que são partilhadas por um povo” (HALL, 2005, p. 62, grifo nosso).

1.2.2 Racismo

Estudos sistemáticos sobre o termo racismo e suas diferentes interpretações no campo conceitual começaram a ser periciados de forma mais alargada na contemporaneidade a partir de meados do século XX diante de dois terríveis processos de “[...] desumanidade, invisibilidade e coisificação [...]” (ROSSATO; GESSER *apud* CAVALLEIRO, 2001, p.13), vivenciados na história da humanidade: a experiência brutal do holocausto Judeu e o processo genocida da Escravidão Negro/a Africana, sistematizados, de modo muito particular, a partir do século XV, na perspectiva eurocêntrica de ideias e valores acerca da diversidade racial e cultural de diversas populações que, neste instante, o europeu contatava pela primeira vez esses povos.

Neste contexto, Carlos Moore (2007, p. 38) concebe o racismo como “um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos”. Ainda de acordo com as ideias desse autor, “desde seu início, na antiguidade, o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada única e exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia” (MOORE, 2007, p. 22). Portanto, na elaboração conceitual do termo racismo, Moore (2007) afirma que o referido termo teve suas raízes ligadas diretamente a questões de cunho sócio-histórico a partir de disputas reais durante a “história dos povos”, rechaçando assim a possibilidade de sua gênese ter ocorrido a partir de determinado pensamento ideológico individual ou coletivo de qualquer época.

Em contraste com Moore (2007), Vulindlela Wobogo (2011) assevera que “o racismo branco é o abuso racialmente motivado baseado no reconhecimento do fenótipo ou ancestralidade praticado por brancos/europeus, suas instituições e seus aliados” (WOBOGO, 2011, p. 23). Podemos inferir preliminarmente, a partir do fragmento acima, que o racismo, pautado na perspectiva das ciências biológicas, potencializa a estruturação social para manter

os privilégios sociais, econômicos, culturais e políticos da pertença ético-racial branca, visto que, conforme Ruth Frankenberg (1999), essa branquitude “é um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo” (FRANKENBERG, 1999, p. 43-44).

Ao tratar do verbete racismo, a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial da UNESCO (1978)³⁶ disserta que:

O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentárias e práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos anti-sociais; cria obstáculos ao desenvolvimento de suas vítimas, perverte a quem o põe em prática, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais (UNESCO, 1978, p. 04, grifo nosso)

Zilá Bernd (1994) com propriedade nos dirá que:

Em princípio, racismo é a teoria que sustenta a superioridade de certas raças em relação a outras, preconizando ou não a segregação racial ou até mesmo extinção de determinadas minorias. Segundo o dicionário Frances Petit Robert, a teoria racista leva inevitavelmente à necessidade de ser “preservada a raça dita superior de qualquer cruzamento e ao direito de [essas raças] dominar outras (BERND, 1994, p. 11).

A autora ainda complementa nos dizendo que:

Já se pode depreender daí que o racismo tem sua origem a partir de um objetivo prático. No caso: Justificar as atrocidades dos espanhóis e dos portugueses, que se arrogavam o direito de explorar os povos “descobertos”. Que mal poderia haver em escravizar os índios, se eles eram seres inferiores, colocando-se em dúvidas se possuíam alma? Eis como se estrutura o racismo: primeiro se estigmatiza o grupo que se quer discriminar e depois se tira proveito desta estigmatização. Do mesmo modo se procedeu em relação à escravidão africana. Construiu-se primeiramente a ideologia da inferioridade natural dos negros e depois se legitimou a instituição escravocrata (BERND, 1994, p. 11).

Dos fragmentos textuais acima, podemos inferir que um dos pontos fundamentais do racismo, em sua base teórica, está no processo de disseminação e assimilação ideológica

³⁶ UNESCO. Declaração sobre Raça e Preconceito Racial. 27 nov. 1978.

do argumento de superioridade racial. Em outras palavras, para o racismo, existem “raças superiores” [ex. os eurobrancos] e “inferiores” [ex. os afrodiáspóricos], legitimando e naturalizando, assim, sistemas de segregação racial, na medida em que as “etnicidades dominantes” (HALL, 2006, p. 328), a partir do “complexo de inferioridade” (FANON, s/d, [1952], p. 37-39) de determinadas populações e/ou grupos sociais, lancem mão de práticas desumanas como o extermínio físico e psicológico das raças consideradas “inferiores”.

Problematizar o racismo na contemporaneidade representa, em nosso entendimento, uma ação de resistência e combate às estruturas que o sustentam, substancialmente quando o referido debate adentra as escolas, porta de entrada por excelência para o racismo, de modo particular no Brasil. Sobre essa questão das instituições escolares enquanto locus de racismo, Fúlvia Rosemberg (1998) nos dirá que:

[...] a educação pode despertar, entre certos segmentos negros, reações ambíguas: de um lado, a percepção recorrente de sua importância no processo de mobilidade social, seja na perspectiva de ascensão, seja na perspectiva da manutenção do status atingido [...]; de outro, a ameaça que a escola veicula como instituição branca [...] (ROSEMBERG, 1998, p. 85)

Complementando esse raciocínio da escola [brasileira] enquanto agente dos mecanismos de desigualdades sociais, culturais, étnico-raciais e outros, evidenciadas no seio da sociedade, Angel Pérez-Gómez (1998) nos adverte, como podemos observar no trecho a seguir:

Dessa forma aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais [...]. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar [...]. Assim, a escola legítima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições sociais e desajustes sociais. (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 16)

Com efeito, concebendo o racismo a partir da perspectiva da “manipulação do biológico pelo ideológico” (BONNIOL *apud* MUNANGA, 1999, p. 18), visto que essa visão se pulveriza tanto do ponto de vista populacional como acadêmico, justificando assim pressupostos ideológicos de poder, hierarquização, segregação e classificação social, cultural, política e epistemológica das categorias da colonização colônias [negro/a, índio/a, branco/a,

mestiços, etc], o Programa Nacional de Direitos Humanos - gênero e raça – todos pela igualdade de oportunidades, declara que o “racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (BRASIL, 1998a, p. 12).

Ao conceituar a categoria racismo, Beato (*apud* SANT'ANA, 2005) nos dirá que o referido termo configura-se como uma:

[...] teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO *apud* SANT'ANA, 2005, p. 60).

Coadunando com julgamento conceitual expresso por Beato (*apud* SANT'ANA, 2005) ao abordar o racismo sob a égide das características biológicas de raça nas quais identifica-se a pertença étnico-racial a partir de hierarquização humana através de atributos fenotípicos, como a cor da pele, o antropólogo Munanga (2003) afirma que o:

[...] racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural [...] O racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 08).

Compreendendo que esse processo de hierarquização do ser humano e seus grupos étnicos distintos a partir das características físicas e morfológicas representa em nossa visão, o ponto chave na questão étnico-racial, especialmente à moda brasileira. Em outras palavras, a “doutrina científica” que nos “remete logicamente ao aparecimento da ciência da biologia e da filosofia política liberal” (GUIMARÃES, 2004, p. 11) constituem os elementos de conflitos, discriminação, preconceito e desigualdades que fazem solidificar, perpetuar, naturalizar e/ou normalizar a violência do racismo, de modo bem particular no Brasil. Nesse diapasão, Martiniano José da Silva (1995) assevera que o “racismo à brasileira é zelosamente guardado, porque é sutil, engenhoso; a bem dizer, mascarado” (SILVA, 1995, p.19).

Perspectiva semelhante é apresentada por Ferreira (2009, p. 1586), ao afirmar que o Racismo se caracteriza como uma “doutrina que sustenta a superioridade de certas raças”. Em outras palavras, o racismo é forjado na ideia colonialista de hierarquização étnico-racial e sociocultural a partir da cosmovisão do europeu colonizador frente à diversidade de povos no instante do primeiro contato entre colonizador e colonizado, uma vez que “sempre o outro – o negro, o árabe, o oriental, o indígena, o não europeu – que pode ser rotulado como violento,

terrorista, fundamentalista, selvagem, animal, bandido etc... e é a partir desse Outro, ou pelo menos pela sua oposição, que se permite esboçar uma narrativa deificada do Eu e dos Nós”. (FAUSTINO *apud* MULLER; CARDOSO, 2017, p. 130).

Joel Rufino dos Santos (1990), em linha semelhante, declara que o racismo:

É a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).

O modelo político racial brasileiro não se efetiva no contexto das ciências biológicas que estuda a hereditariedade e a variação dos seres vivos, isto é, em genética [ancestral], na “*one-drop rule*” referindo-se no Brasil à “regra de uma gota de sangue”. O racismo brasileiro configura-se “[...] nas relações do olhar, da estética, sobretudo e todas coisas da cor de pele”, “[...] estruturalmente epidérmico melaninocrático, pigmentocrático, colorista [...]” (LOPES *apud* MULLER; CARDOSO, 2017, p. 156), ou seja, fundamentado no modo de pensar dual onde “ser” um indivíduo de fenótipo mestiço é situa-se conforme Ramón Grosfoguel (2008), no “sistema-mundo/patriarcal/capitalista/colonial/moderno” encontrado de acordo com William Edward Du Bois (2007), nas sociedades plurirraciais como no Brasil: a “linha de cor” (DU BOIS, 2007, p.15) que estabelece uma divisão precisa entre brancos e os outros, independentemente de seu grau de mestiçagem.

Para adensar a compreensão da ideia de linha de cor e ao mesmo tempo demonstrar que a mistura de raças/etnia era completamente condenável, pois representava em última análise a degeneração da “boa” raça, a branca europeia, recorremos a Debbasch *apud* Munanga (2009, p. 33), ao explicar que: “um sangue misturado, mesmo chegando à sétima ou oitava geração, mesmo chegando ao ponto em que a cor teria a aparência de um europeu, seria sempre um sangue misturado e não poderia se dizer igual a caminhar de par com um branco europeu”. Em outros termos, o/a branco/a e/ou branquitude/ é/são sujeito/s e o negro/a e/ou negritude, simples “objetos em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p. 103).

O “Racismo à brasileira”, expressão abordada por diversos pesquisadores e pesquisadoras pertencentes à nova sociologia tais como Edward Telles (2003) e Lilia Moritz Schwarcz (2001), gestada e desenvolvida em um processo histórico-ideológico, se expressa de forma violenta na vida cotidiana da/s população/ões negra/s no Brasil, por meio de atos preconceituosos, discriminatórios e estereotipados, sustentado, entre outras coisas, pela lógica

da naturalização conceitual do termo raça, causando tensão social, negação dos direitos para os negros/as, exclusão de social e manutenção dos privilégios da branquitude como expressa Du Bois *apud* Roediger (2004, p, 55) ao dissertar sobre esses privilégios nas unidades escolares: “eles recebiam consideração pública [...] por serem brancos [...] Os prédios das escolas brancas eram os melhores da comunidade, situados em locais visíveis, e custavam de duas as a dez vezes o preço das escolas dos negros”.

Ainda sobre a questão do “racismo à brasileira”, agora na perspectiva da branquitude crítica, Lourenço Cardoso (2017) nos dirá que ele se caracteriza pelo “branco de maneira geral [...]”, que “[...] desaprova o racismo publicamente; ama, convive, tolerar, suporta, convive **hipocritamente** com o outro [...]”. (CARDOSO *apud* MULLER; CARDOSO, 2017, p. 36-37, grifo nosso).

De acordo com Kabengele Munanga e Nilma Gomes (2006):

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio em relação a pessoa que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como, cor da pele, tipo de cabelo, formato dos olhos. Ele é resultado da crença que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (MUNANGA; GOMES. 2006, p.179).

É notório que o racismo é hierarquizante, excludente, discriminatório e genocida. Fundamenta-se originalmente em hierarquias fenotípicas e da epidermização deliberada e, por conseguinte, produzindo representações sociais de inferioridade na pertença étnico-racial de pessoas, lugares, posições sociais, culturas a partir das perspectivas morfofisiológicas visíveis a olho nu, justificando assim, em última análise, o processo de colonização e dominação dos povos africanos e americanos. Ou seja, a cor externa da pele, sendo negra, pode caracterizar o indivíduo e/ou determinado grupo social como preguiçoso, incompetente, selvagem, atrasado, agressivo, etc. É nessa perspectiva que, para Antônio Sérgio Guimarães (1999b, p. 32), “o racismo é a redução do cultural ao biológico, a tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. O racismo existe sempre que se pretende explicar um dado *status* social por uma característica natural”.

Para William Cohen (1980)³⁷, citado por Gislene Aparecida Santos (2002), pode-se dizer que o indivíduo epidermicamente negro representava socialmente uma visão de

³⁷ Cf. COHEN, W. **Français et africain** . Paris, Gallimard, 1980.

“homem”, natureza e de mundo negativa, ou seja, “uma imagem vale mais que mil palavras” (CONFÚCIO, s/d) para expressar a dimensão “negativa” que a cor negra transmitia para as diversas sociedades, especialmente em contexto de colonização das Américas. Leiamos o autor

Em todos os tempos esta cor sempre esteve revestida de valores negativos nas línguas indo-europeias. É desta maneira que em sânscrito, o branco simboliza a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade. Em grego, o negro sugere uma mácula tanto moral quanto física; ele trai, igualmente, os homens de intenções sinistras. Os romanos não somaram a este vocábulo nenhum significado novo: para eles, o negro é signo de corrupção enquanto o branco representa a vida e a pureza. Os homens da igreja, à procura de chaves e símbolos que revelassem os sentidos ocultos da natureza, fizeram do negro a representação do pecado e da maldição divina (COHEN *apud* SANTOS, 2002, p. 45).

Em conformidade com Silvio Almeida (2018), o termo racismo é compreendido como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p, 25).

De acordo com a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial da UNESCO (1978), um dos principais documentos internacionais na defesa da democracia, da dignidade humana e na busca pela equidade e respeito entre os povos, o racismo é referido da seguinte forma:

Art. 2º, item 2: O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas em preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a ideia falaz de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentares, e de práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos anti-sociais; obstaculiza o desenvolvimento de suas vítimas, perverte aqueles que o praticam, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais (UNESCO, 1978, p, 04).

Víctor Kajibanga (2014) nos apresenta as concepções de racismo na visão de pesquisadores lusófonos, como Carvalho (Sociólogo), Diogo (Jornalista Afro-Brasileira) e Jesus (Psicóloga Social). Para os autores, o racismo:

[...] consiste na convicção de superioridade de uma “raça” em relação às demais, estando a ela superiormente associados atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios dirigidos às “raças” consideradas “inferiores (CARVALHO *apud* KAJIBANGA, 2014, p. 04).

É um conjunto de estereótipos, preconceitos e discriminações que se baseia na crença da superioridade/inferioridade de um grupo racial ou étnico com relação a outro, em uma conjuntura de dominância social (JESUS *apud* KAJIBANGA, 2014, p 03).

Um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias» (DIOGO 2014, p. 71-72). [...] Quando falo de raça, estou me referindo não ao conceito biologizado, essencialista, e sim a uma construção social (DIOGO *apud* KAJIBANGA, 2014, p. 03)

O filósofo afro-americano Charles Mills (1997), ao reter a branquitude e sua “superioridade” dentro de um contexto de sistema político, afirma conceitualmente que: “o racismo [ou, como veremos, a supremacia branca global] é em si um sistema político, uma certa estrutura de poder formal ou informal, de privilégio socioeconômico e de normas para a distribuição diferencial de oportunidades e da riqueza material, de benefícios e encargos, direitos e deveres”. (MILLS, 1997, p. 03). Ou seja, pensando nas relações étnico-raciais à brasileira, o branco está associado ao belo, bonito, bom, ao privilégio social, econômico, político, cultural, reafirmando que o branco tem praticamente, todo o poder (CARDOSO, 2010) vista que “racismo e sexismo colocam as pessoas em seu devido lugar, ou seja, nos setores menos privilegiados e mais precarizados da economia” (ALMEIDA, 2018, p. 160) como as vivenciadas pela população negra em um país cuja sociedade é racializada, fruto de uma mentalidade majoritariamente branca.

A respeito dos modos de expressão do racismo na sociedade brasileira, Maria Aparecida da Silva (2001) cita três tipologias e/ou níveis, a saber: individual, institucional e cultural.

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

Seguindo esse lastro, Almeida (2018) apresenta três concepções de racismo que julgo importantes para o debate das relações étnico-raciais: concepção “individualista, institucional e estrutural” (ALMEIDA, 2018, p. 27). De acordo com o pesquisador, a classificação apresentada abaixo teve como critérios: “a) relação estabelecida entre racismo e subjetividade; b) relação estabelecida entre racismo Estado c) relação estabelecida entre racismo e economia” (ALMEIDA, 2018, p. 27). No fragmento a seguir, o autor apresenta as três concepções e seu conceito:

Concepção Individualista - o racismo segundo esta visão, é concebido como uma espécie de “patologia”. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma “irracionalidade”, a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento sua natureza política. **Concepção Institucional**³⁸ – [...] o racismo não se resume a comportamento individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, que ainda indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça [...] trata o poder como elemento central da relação racial [...] assim, detém o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. [...] o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatório baseados na raça, que serve para manter a hegemonia do grupo racial no poder. **Concepção Estrutural** – [...] transcende ao âmbito da ação individual [...] a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações sociais, mas não somente o poder de um indivíduo sobre o outro, mas de um grupo sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional [...] porém, o uso do termo estrutural não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que as ações políticas institucionais antirracistas sejam inúteis [...] O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilidade jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora da desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 29-39, grifo nosso)

Por seu lado, Carlos Moore Wedderburn (2007) destaca as condições de surgimento do racismo a partir de três dinâmicas que se convergem, a saber:

a) a fenotipização de diferenças civilizatórias e culturais; b) a simbologização da ordem fenotipizada através da transferência do conflito concreto para a esfera fantasmático (isso implica fenômenos como a demonização das características

³⁸ As instituições são “[...] modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais” (HIRSCH, 2007 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 27).

fenotípicas do vencido em detrimento da exaltação das características do segmento populacional vencedor); c) a ereção de uma hierarquização raciológica da ordem social, mediante a subordinação política e socioeconômica permanente do mundo populacional conquistado (WEDDERBURN, 2007, p. 182).

Ainda sobre os modos de expressão do racismo, objetivando adensar a compreensão sobre o referido termo, resolvemos de modo bastante didático e pontual, citar outras formas de expressar o racismo que julgamos relevantes para construção do referido debate. Segue o seguinte no quadro nº 01, as tipologias de racismo:

QUADRO 01 - Tipologias de Racismo

RACISMO	CONCEITO / AUTOR
O Racismo Flagrante	“O princípio essencial do racismo flagrante é de que os brancos são biologicamente superiores aos negros e, portanto, as raças devem ser segregadas. O racista flagrante defende a segregação dos negros sob os mais variados aspectos: no trabalho, na escola, nas oportunidades de moradia e, também, acredita e defende os estereótipos raciais negativos, associando o negro a adjetivos como preguiçoso, supersticioso, menos inteligente que os brancos, etc” (LICURSI, 2011, p. 37).
O Racismo Moderno	“O racismo moderno se baseia nos seguintes princípios: 1. A discriminação é uma coisa do passado, porque os negros agora podem competir e adquirir as coisas que eles desejam. 2. Os negros estão subindo [economicamente] muito rápido e estão em lugares nos quais eles não são bem-vindos. 3. Os meios e as demandas dos negros são injustos. 4. Os ganhos recentes dos negros não são merecidos e a atenção dada a eles pelas instituições sociais são maiores do que eles merecem” (LICURSI, 2011, p. 37).
O Racismo Simbólico	“Esta forma de manifestação do racismo se apoia em quatro premissas: 1. A discriminação racial já não representa mais um sério obstáculo para a prosperidade dos negros; 2. Os negros continuam em desvantagem devido à sua resistência em trabalhar duro o bastante; 3. Os negros estão indo longe demais em suas demandas; 4. As crescentes vantagens oferecidas a eles não são merecidas” (TARMAN; SEARS <i>apud</i> LICURSI, 2011, p. 45).

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da Literatura (2020)

Nilma Lino Gomes (2005) assinala que diversos pesquisadores/as, dentre eles, D'Adesky (2002), compreendem o fenômeno racismo como um comportamento social existente na história da humanidade, atendendo às especificidades das épocas e das diversas sociedades. Conforme, Gomes (2005), os referidos autores/as citam duas formas do racismo se expressar: a individual e a institucional. Nesse contexto, Gomes (2005) coloca-nos que:

Na **forma individual** o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. Em sua **forma institucional** o racismo implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas

práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p. 52-53, grifo nosso).

De acordo com Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), instituído no Brasil na década de 2005, o racismo institucional é entendido da seguinte forma:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22).

Foram apresentadas aqui algumas concepções de racismo na perspectiva de diversos autores que, de uma forma ou de outra, se propuseram a refletir suas visões, contribuindo assim para o debate e a compreensão do racismo nas sociedades multirraciais, como a brasileira. Diante de tudo, ficamos com a mesma impressão a partir de Michel Foucault (2005) ao dissertar que “[...] **fazer morrer ou deixar viver**”, “[...] num sistema político [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 304, grifo nosso), só é conveniente no “sistema do biopoder” (FOUCAULT, 2005, p. 306), vista que:

o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. (FOUCAULT, 2005, p. 306).

Na próxima seção, pretendemos dar visibilidade em uma reflexão mais geral a respeito das características do preconceito para nossa contextualização, por entender que problematizar esta dimensão seja fundamental para melhor compreensão do racismo, na medida em que o preconceito [racial], embutido nas relações sociais, “tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas” (SANT’ANA, 2005, p. 62), entre elas as relações étnico-raciais.

1.2.3 Preconceito / Preconceito Racial

Recentemente, em pleno Século XXI, ano de 2019, em uma Reunião de Professores em Escola Pública de Ensino Fundamental no Sertão Cearense, em conversas preliminares ao início da reunião do corpo de professores com o núcleo gestor, ainda em ambiente externo à escola, presenciamos uma fala de colega docente de história que utilizou a seguinte expressão: **“Branco correndo? Está atrasado. Mas se for negro, é ladrão em fuga!”**. Nesse contexto, podemos verificar na narrativa do professor uma ideia pré-concebida, formada intempestivamente, sem nenhum conhecimento dos fatos, refletindo-se em atitudes hostis, irracionais, excluindo qualquer forma de educação, respeito, tolerância e a prática da boa convivência ao tratar a questão étnico-racial, na medida em que o negro e a negra são percebidos socialmente como seres subalternos, “produto de uma máquina social e técnica indissociável do capitalismo, da sua emergência e globalização” (MBEMBE, 2017, p. 19).

Em outras palavras, o professor, ator social por excelência diante de sua missão social, por diversas vezes expressa, consciente ou inconscientemente, as vozes da sociedade brasileira, impregnada e enraizada de preconceito, uma das exteriorizações do racismo existente nas relações sócio/étnico-raciais no Brasil.

Pensando o papel ideológico da brincadeira e da piada na sustentação simbólica das disparidades sociais entre negros e brancos, Dagoberto José Fonseca (1994) nos dirá que:

Os grupos sociais, quando riem de determinada piada, demonstram que estão aparentemente de acordo com suas mensagens, que elas encontram eco na sociedade; sua atitude manifesta consciência e assimilação, aludindo a uma relativa identificação entre a mensagem expressa por eles e a leitura de mundo que é feita pelo conjunto da sociedade (FONSECA, 1994, p. 53).

Entendemos que o preconceito para além de uma ideia pré-estabelecida e prematura sobre algo, alguém, grupos sociais e/ou culturas. Ao deixar qualquer senso de humanidade e respeito de lado, ele expõe sua face mais nefasta e cruel ao crer em uma pretensa superioridade natural, seja ela física, cultural, espiritual, intelectual, sexual, etc. Esse modo de pensar é sustentado na epistemologia colonial, no eurocentrismo, na colonialidade do poder e pelas representações sociais. Nesse caminho, Serge Moscovici (2011) assevera que representação social “é a forma de criação coletiva. Para ele, pessoas e grupos criam representações, uma vez criadas, contudo, ela adquire uma vida própria, circulam, se

encontram se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 41).

Como bem nos assegura Gordon Allport (1954), pode-se dizer que o preconceito é uma atitude hostil em relação a um indivíduo a partir de uma concepção falha em creditar características negativas atribuídas a um determinado grupo, desvalorizando-os socialmente. Em outras palavras, fica evidente que, diante da diversidade de grupos socialmente desprestigiados e desvalorizados, percebemos a existência de inúmeros tipos de preconceito diante de grupos minoritários na estrutura social de poder (ex., preconceito contra mulheres, povos autóctones, homossexuais, deficientes físicos e mentais, nordestinos no Brasil e racial/étnico) tendo como elemento ímpar a associação de determinados atributos objetivando desqualificar pessoas e grupos sociais.

Neste contexto, entendemos que o preconceito sofrido individual e/ou coletivamente pelos grupos citados anteriormente em uma sociedade racializada, particularmente a brasileira, se potencializa pela sobreposição categorias [homem, negro, nordestino, gordo com cabelo rastafári para exemplificar], demonstrando assim uma questão interseccional. Por isso, julgamos essencial a interseccionalidade para o entendimento da sistemática do racismo [preconceito e discriminação] a partir das interações entre dois ou mais fundamentos da subordinação. Com o olhar direcionado a interseccionalidade, Kimberlé Crenshaw (2002) leciona dizendo que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ainda na perspectiva das ciências sociais e psicologia social, o termo preconceito é compreendido por Arnold Rose (1972) como sendo:

[...] um conjunto de atitudes que provocam, favorecem ou justificam medidas de discriminação. Estas medidas constituem um modo de comportamento observável e seriam, em virtude disso, mais úteis para serem estudadas. [...] Por preconceito, entendemos o estado de espírito que corresponde à aplicação de medidas de discriminação. (ROSE, 1972, p. 162).

A partir da teoria do cotidiano (1977), sem anular a participação de outros eixos da vida social como as ciências humanas e naturais, por exemplo, a filósofa húngara Agnes Heller (2000), ao estabelecer esse enlace com excelência, nos dirá que:

O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Os preconceitos sempre desempenharam uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade; mas não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam. Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente. (HELLER, 2000, p. 43)

Em outras palavras, a autora no fragmento acima sustenta que o juízo moral de valores do provisório, o senso comum, a partir do terreno fértil de saberes do campo das ciências humanas [sociologia, filosofia, etc.] representa, em última análise, o mecanismo fundante do preconceito tendo em vista que a área das ciências humanas possibilitam as condições para um processo de naturalização do preconceito humano, pois “o pensamento cotidiano implica também em comportamento” (HELLER, 1989, p. 43).

Para Sant'Ana (2005), o preconceito representa:

Uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as ações humanas. Ele pode ser definido também como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Aqui está uma lista de alguns preconceitos clássicos, que estão bem inculcados em nosso cotidiano: Toda sogra é chata, todos os homens são fortes, toda mulher é frágil, todos os políticos são corruptos, toda criança negra vai mal na escola, o negro é burro, toda loira é burra (SANT'ANA, 2005, p.62).

Neste contexto, o preconceito, de modo particular ao povo negro, é entendido como um pré-julgamento, julgamento antecipado, ou seja, uma ideia preconcebida de pessoas, alimentando-se das vivências do cotidiano por meio de estereótipos e se expressando por meio de ideias, pensamentos e/ou crenças pré-moldados na sociedade. “Estes preconceitos, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo outros subprodutos do modelo social vigente nas diferentes sociedades: os estereótipos e a discriminação”. (SANT'ANA, 2005, p.63).

De acordo com Taussig (1993, 1999), o preconceito remete ao “conhecimento do outro”. Em outras palavras, o termo é representado como uma forma de construção do outro, de pensar e conhecer o outro, sustentado na dimensão da bipolaridade [bem e mal], tendo em vista uma determinada ordem moral de cada época. Nessa perspectiva, o preconceito é concebido por uma:

atitude interior (no sentido interno) de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito, estabelecendo o funcionamento cognitivo

e os contatos perceptivos de forma equivocada, cindida e traumática; portanto, pondo sempre à prova (ou derrotando) as capacidades e os recursos simbólicos do outro. (TAUSSIG, 1999, p. 159)

Ou seja, na perspectiva do “Paradigma do Outro”, Roseli Fischmann (1994) nos dirá:

As manifestações de preconceito, discriminação e estigmas têm uma ‘unidade histórica e pedagogicamente anterior’, da qual seriam uma aplicação. Seria, portanto, uma modalidade de ‘paradigma de senso comum’, que por encontrar-se articulado traduz-se em expectativas com relação ao comportamento do Outro, configurando o que chamarei de ‘síndrome DPE’, propiciando, frequentemente, condições objetivas para sua confirmação, como nos processos de ‘profecia autorealizadora’ (FISCHMANN, 1994, p. 11).

De acordo com Schaefer (2006), o preconceito:

É a manifestação de uma atitude negativa contra toda uma categoria de pessoas, geralmente minorias étnicas ou raciais. Se você se ressentir porque seu colega é bagunceiro, você não é necessariamente preconceituoso. Mas, se você estereotipa (marca social) seu colega imediatamente com base em características, como raça, etnia ou religião, isso será uma forma de preconceito. O preconceito tende a estabelecer definições falsas de indivíduos e grupos. (SCHAEFER, 2006, p. 245).

Por sua vez, Maria Aparecida Cidinha SILVA (2001), ao fazer uma análise acerca do termo preconceito, nos dirá que preconceito é:

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

De acordo com Gordon Allport (1962), o preconceito representa “[...] uma antipatia que se apoia em uma generalização imperfeita e inflexível. É possível senti-la e expressá-la. Pode estar direcionada contra um grupo em geral, ou contra um indivíduo pelo fato de ser membro do grupo” (ALLPORT, 1962, p. 24). Em outras palavras, o objetivo precípuo de promover o outro no seu devido lugar é, desqualifica-lo, inferioriza-lo e destruí-lo.

Oracy Nogueira (1979) concebe o preconceito racial como uma estigmatização de determinados grupos sociais, desprestigiando-os social e culturalmente. Ainda conforme o autor, quando o preconceito racial se fundamenta em aspectos fenotípicos, por exemplo, estamos nos referindo ao preconceito de marca ao passo que, quando a sustentação é a

ancestralidade, temos agora o preconceito de origem. Nesse contexto, leiamos o que diz o próprio autor:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, disse que é de origem (NOGUEIRA, 1979, p. 79).

No mesmo sentido, a pesquisadora Gomes (2005), ao refletir sobre o processo de negação de determinada pertença étnico-racial, nos dirá que o preconceito racial é:

Um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro [...] O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos (GOMES, 2005a, p. 54-55).

Munanga (2002) ressalta a complexidade do preconceito racial ao dissertar que:

O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das ciências sociais que, geralmente, exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. À parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas (MUNANGA, 2002, p. 9).

A Declaração Sobre Raça e os Preconceitos Raciais, em seu Art. 2º, item 3, nos adverte que “o preconceito racial, historicamente ligado às desigualdades de poder, reforçado por diferenças econômicas e sociais entre indivíduos, e que tenta ainda hoje justificar tais desigualdades, não tem qualquer justificação” (UNESCO, 1978, p. 04).

O Estatuto da Igualdade Racial conceitua o termo o preconceito étnico-racial como:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida privada. (BRASIL, 2010b, INCISO I, PARÁGRAFO ÚNICO DO ART. 1º).

Em síntese, os preconceitos são, em última análise, comportamentos e atitudes de pré-julgamentos de alguém ou alguma cultura de modo geral ao sabor de componentes afetivos, cognitivos e estereotipados de sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais minoritários e subalternizados, ou seja, “crenças compartilhadas que têm como referentes padrões de conduta ou atributos comuns dos membros de um ente social, geralmente uma categoria, cujos fundamentos são encontrados em teorias explicativas a respeito desses predicativos” (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 88); isto é, o sujeito preconceituoso se fecha em uma armadura própria de suas convicções e opiniões como destaca Bernd (1994), lecionando que:

É interessante notar o caráter de inflexibilidade que está embutido no termo: o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. É, pois, uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições. (BERND, 1994, p. 09).

Na seção seguinte, iremos refletir sobre outro termo que julgamos estará diretamente ligado a um dos efeitos nefastos do racismo, que é o processo de discriminação [racial], ou seja, uma das ramificações do racismo.

1.2.4 Discriminação / Discriminação Racial

Discriminação é descrita por Vera Neusa Lopes (2005) como sendo:

a supervalorização de determinadas culturas, dando ao dominador a ideia de que é melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos valia. Permite que a sociedade seja considerada sob duas óticas: a do discriminador, que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, etc., a do discriminado, que é subjugado pelas ideias, atitudes e interesses do discriminador. (LOPES *apud* MUNANGA, 2005, p. 189)

Lucimar Dias e Colaboradores (2013), em uma entrevista à Revista Pátio, 2013, conceitua discriminação “[...] como uma atitude ou ação que objetiva diferenciar, distinguir um grupo com base em ideias preconceituosas” (DIAS *et al.*;2013, p. 42). Em outros termos,

a discriminação atua com o objetivo de cumprir dois papéis fundamentais: o seletivo e o excludente, na medida em que rejeita fortemente a cultura e a etnicidade dos sujeitos negros/as, indígenas, asiáticas, entre outros, ou seja, os não brancos europeus. Podemos presumir que essa rejeição apontada anteriormente às referidas categorias seja, em última análise, justificada pelo racismo estrutural vivenciado na sociedade brasileira, pelas teorias da superioridade racial e, sobretudo pelo mito da democracia racial.

Nesse contexto, Yvonne Maggie (1996) aponta que a:

Nossa sociedade funda-se em mitos que falam de raça e cor, de um lado, o mito ou a fábula das três raças - no dizer de Roberto Da Matta, nosso mito de origem -, que conta que viemos de três raças: negros, brancos e índios. Outro mito básico fala de nossa “democracia racial”, do paraíso dos mestiços, onde o racismo e a segregação não existem. Há, finalmente, outra premissa, que chamarei aqui de mito do branqueamento. O ideal de branqueamento fala na cor e evita a oposição preto versus branco, fundando uma sociedade povoada de claros e escuros que deve ser um dia totalmente branca, sem diferenças (MAGGIE, 1996, p. 226).

As definições em torno do conceito de discriminação racial também perpassam de forma relevante no mundo legislativo-jurídico Internacional e nacional como aponta *A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 1966*, ao definir sua abordagem, nos dirá que a Discriminação Racial é concebida como:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos no domínio político, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (ONU, 1966, Art. 1º).

Nacionalmente e não menos importante, O Estatuto da Igualdade Racial, através da Lei nº 12.288, de 20 de julho 2010, pressupõe que a discriminação racial ou étnico-racial corresponde a:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010b, Art. 1º).

Das abordagens acerca do conceito de discriminação [racial] expressas anteriormente, corroboramos Santiago Fallu Varella (2009), ao sustentar que “as visões sobre as causas da discriminação racial levaram a conclusões pela impossibilidade de repará-la, pois o status social subalterno dos negros relacionar-se-ia apenas à sua própria incapacidade

individual, fruto da herança histórica, ou seria resultado da incapacidade do Estado em prover soluções universais”. (VARELLA, 2009, p. 02).

1.2.5 Identidade / Identidade Negra

Não é simples pensar e definir o conceito de identidade/identidades, tão pouco o que é identidade negra, dada a complexidade do fenômeno e suas articulações históricas. Contudo, propomos apresentar, de forma geral, o conceito de identidade na visão de diversos intelectuais e áreas do saber, por entendermos que o debate sobre o presente termo nos dias atuais representa condição *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas em uma nação plurirracial como a brasileira, bem como e de modo ímpar para o campo de estudos da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Historicamente, o termo Identidade tem sua origem nas ciências sociais, particularmente na Filosofia. Neste contexto, nos dizeres de Jürgen Habermas (1988) “a autoidentificação predicativa que efetua uma pessoa é, em certa medida, condição para que essa pessoa possa ser identificada genericamente e numericamente pelas demais” (HABERMAS, 1988, p.147).

Para o filósofo e sociólogo alemão Habermas (1988), a identidade é percebida e gestada na perspectiva dialética entre o indivíduo e sociedade, perpassando por metamorfoses, na maioria dos casos de forma inconsciente. Nesse contexto, fica expresso que a identidade é um processo entre dois eixos: a identificação própria e a identificação reconhecida por outros, na medida em que o indivíduo é responsável pela pedagogia de sua biografia, possibilitando oportunamente construir novas identidades ao longo da vida, mediante as rupturas, originando uma superação e por conseguinte criando novas interações sociais em seu entorno.

Adensado a compreensão de Habermas (1988), a saber, a questão da identidade, Munanga (2012), na conferência de abertura proferida no III Pensando Áfricas e Suas Diásporas - Encontro de Antropologia e Educação - I Seminário Municipal de Formação de Professores para Relações Étnico-Raciais - Organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Ouro Preto - de 26 a 28 de setembro, intitulada *Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?*, pontua que:

Ao nascer, recebemos um nome próprio que nos diferencia de nossos irmãos e nossas irmãs e de nossos próprios pais e mães. Nomes que geralmente indicam nosso gênero, ou seja, que diz se somos homens ou mulheres, meninos ou meninas.

A este nome se acrescentam sobrenomes das famílias do pai e da mãe. Isto é a nossa identidade individual formada em composição a identidade pessoal, pelo nome, e da identidade familiar, pela adição dos sobrenomes das duas famílias, do pai e da mãe. Para que serve essa identidade individual, que nos é atribuída obrigatoriamente por nossos pais? - Para marcar a diferença! Mas por que marcar a diferença? – Para mostrar que existimos, porque somos indivíduos diferentes dois demais presentes, passados e futuros. Até as pessoas gêmeas univitelinas, difíceis de distinguir aparentemente têm de ter nomes diferentes para marcar a identidade de cada. Resumidamente, o verdadeiro significado, ou seja, a verdadeira função da identidade individual é ontológica (sendo a ontologia, no campo da filosofia, que estuda as propriedades mais gerais do ser). Neste sentido, a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência (MUNANGA, 2012, p. 09).

Ainda segundo o Antropólogo:

[...] 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 do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p.177-178)

Chartier (1991) salienta, ao estudar as representações coletivas e as identidades sociais, que as identidades são construídas a partir das relações de forças entre as representações impositivas daqueles que são os detentores do poder de classificação. Leiamos o que diz o estudioso:

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 183-184).

No mesmo sentido, na perspectiva da corrente de Estudos Culturais, Hall (2006) entende que a construção de identidade está substancialmente ligada à representação, pois ambas se materializam através das práticas sociais e se vinculam à ideia de reconhecimento,

não podendo ser entendida neste contexto, como natural e biologicamente determinada, ou melhor, dizendo, como algo inato. Sobre esse assunto, Hall (2006) salienta que:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas. (HALL, 2006, p.12)

Para Manuel Castells (2002), sociólogo espanhol, a identidade é constituída a partir de elementos da geografia, ciências biológicas, história, instituições [escola grifo nosso], memória pessoal e coletiva, mecanismo de poder, entre eles o religioso, etc. Ainda para o autor, esses elementos constitutivos são sistematizados no campo do individual e dos coletivos sociais, em determinados contextos sociais. Leiamos o fragmento do autor:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. Avento aqui a hipótese de que, em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para quê essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem (CASTELLS, 2002, p. 23-24).

Castells (1999) distingue três tipos de identidades, de acordo com as suas formas e origens: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto. Assim o autor leciona que:

[...] **Identidade legitimadora:** introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”.
“Identidade de resistência: criado por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação”.
“Identidade de projeto: quando os atores, utilizando- se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade[...]” (CASTELLS, 1999, p. 23-24, grifo nosso)

Com foco na análise do “sujeito pós-moderno”, Hall (2006) totalizou que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Assim como Hall (2005), Nilma Gomes (2005) e Boaventura Santos (1993 [1994]) também compreendem a identidade na perspectiva cultural. Nas palavras dos pesquisadores:

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

[...] as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processo de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso (SANTOS, 1999 [1994], p. 01).

Do ponto de vista da definição do termo identidade, uma das características essenciais que alimenta a presente palavra - conforme Norbert Elias e John Scotson (2000) - é compreendê-la numa perspectiva relacional, ou melhor dizendo, as diversas categorias sociais de autoidentificação são criadas e ressignificadas no âmbito das relações sociais e das disputas de poder, visto que, na perspectiva dos Estudos Culturais, Kathryn Woodward (2000) disserta que:

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. [...] Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais (WOODWARD, 2000, p. 18-19)

Paul Gilroy (2001) declara que tanto as “identidades negras” como a “cultura negra”, em última medida, são criações e ressignificações de um processo histórico de profundas trocas triangulares entre o Novo Mundo, a África e a diáspora negra na Europa, onde tem-se efetivado essas trocas por meio de uma “conexão que deriva tanto da transformação da África pelas culturas da diáspora como da filiação das culturas da diáspora à África e dos traços africanos encerrados nessas culturas da diáspora” (GILROY, 2001, p. 372).

As Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) nos alertam para tomada de consciência da complexidade existente do termo identidade negra objetivamente na sociedade brasileira, que historicamente padece de um racismo individual, institucional e estrutural disfarçado, pois é “marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (BRASIL, 2004a, p. 15).

Por este motivo, Neusa Santos Souza (1983) afirma que ser negro no Brasil é “tornar-se negro”. Leiamos:

Ser negro, é além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77)

Mas, quando pergunto para mim mesmo: A identidade negra teve os mesmos elementos gerais no tocante a sua construção como os demais processos identitários? Julgamos que sim! Ela é construída de forma gradual, dialógica, por muitas vezes tensa e conflituosa, desde as primeiras relações estabelecidas na família. “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)” (GOMES, 2005, p.43).

Na mesma linha de raciocínio, porém, entendendo a identidade negra na perspectiva do campo político, Munanga (2012) pontua essa reflexão como “uma tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil” (MUNANGA *apud* GOMES, 2005). O autor ainda complementa nos dizendo que é “essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações” (MUNANGA, 2012, p. 10).

Para d’Adesky *apud* Gomes (2002):

[...] a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio

do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (D'ADESKY *apud* GOMES, 2002, p. 39).

Lívio Sansone (2003) salienta que a “identidade negra” está conectada ao contexto cultural de uma determinada realidade. Nessa linha de raciocínio, o autor argumenta que:

[...] A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente. Branco e negro existem, em larga medida, em relação a aos outros; as “diferenças” entre negros e brancos variam conforme o contexto e precisam ser definidas em relação a sistemas nacionais específicos e a hierarquias globais de poder, que foram legitimados em termos raciais e que legitimam os termos raciais (SANSONE, 2003, p. 24).

Munanga (2012), dialogando com as ideias de que o conceito de identidade negra é construído a partir da história vida de sujeitos que foram vítimas das piores violências e desumanização, em que tiveram suas culturas inferiorizadas e negadas historicamente, é conceituado por ele da seguinte forma:

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2012, p.12)

De acordo com Lia Vainer Schucman (2012), o ser negro não é uma identidade fixa e imutável. As marcas estereotipadas que o “negro/a” e/ou “corpo negro” foram representados ao longo da diáspora negra e por que não dizer até os dias atuais são, em última análise, fruto das mediações entre os sujeitos e os grupos sociais em determinado contexto social. Porém, “[...] ser negro no Brasil é uma condição objetiva em que, a partir de um estado primeiro, definido pela cor de pele e pelo passado, o negro é constantemente remetido a si mesmo pelos outros” (SCHUCMAN, 2012, p. 41), pois as relações raciais na sociedade brasileira são “[...] fenotipofóbico, de caráter eugênico [...] que determinam o status coletivo e individual das pessoas na sociedade” (MOORE, 2007, p. 260).

1.2.6 Democracia Racial

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o ‘maior

motivo de orgulho nacional' [...]. No entanto, devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p.41 e 92)³⁹.

Escrever, mesmo que de forma breve, apontamentos históricos e conceituais sobre a expressão “Democracia Racial” brasileira é uma tarefa fascinante e até perigosa. Fascinante devido ao modo como o mito da democracia racial moldou a sociedade brasileira pós-abolição da escravidão do povo negro e aos longos períodos durante os quais afetou o modo de viver da população brasileira e sua identidade nacional. Perigosa porque se trata de uma trajetória pontuada de controvérsias em seu contexto histórico-social, em que as discussões – e lutas –, sobretudo de lados opostos, sustentavam-se no que eram considerados argumentos irrefutáveis como, por exemplo, as teses eugenistas e as doutrinas nórdicas que fundamentaram o pensamento racial brasileiro tendo como argumento geral a ideia da teoria do branqueamento da população brasileira partindo do pressuposto que a “raça” branca era superior à “raça” negra.

É nesta linha que buscaremos apresentar, de forma modesta, porém sem perder a essência da reflexão, um rápido panorama conceitual e sócio-histórico do uso da expressão “democracia racial”, termo esse que consideramos chave para qualquer discussão para os estudos das relações étnico-raciais no Brasil.

Conforme Donald Pierson (1942), o Brasil é considerado uma das maiores sociedades plurirraciais ou “sociedade multirracial” do planeta terra e ao mesmo tempo o maior *habitat* isolado da diáspora africana além do oceano. Adensando a afirmação de Pierson (1942), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2016) pontua que a população de negros e pardos no país era de 112,7 milhões, de uma população total de 205,5 milhões de pessoas (IBGE, 2016). Em outras palavras, a partir da autodeclaração expressa pela população brasileira na pesquisa de cor promovida pelo referido instituto, podemos inferir - diante dos dados arrolados - que mais da metade dos habitantes do Brasil são negros e negras.

³⁹ Cf. NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Sempre em comparação com a história da escravidão nas Américas, de modo particular a sociedade americana da época, o Brasil era percebido e reconhecido pelo imaginário de uma ausência de preconceitos, uma sociedade do paraíso racial, harmoniosa e cordial “[...] em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. (GOMES, 2005, p. 56), o que fato no campo da realidade, não foi e nem é o caso do Brasil. Sendo assim, a disseminação do “mito da democracia racial”, contribuiu de forma pontual com o processo de escravidão, preconceito, discriminação, exclusão social e invisibilidade do povo negro no Brasil. Para a Romancista, contista e poeta Maria da Conceição Evaristo de Brito (2018), “falar sobre preconceito no Brasil é derrubar o **mito de democracia racial**” (BRITO, 2018, p. 01, grifo nosso).

Para ilustrar essas reflexões preliminares acima descritas, podemos destacar de modo particular a “imprensa negra” do Estado de São Paulo que legitimou e defendeu, em diversos aspectos, o ideário do “mito da democracia racial” como foi o caso do editorial publicado intitulado “Na Terra do Preconceito” do jornal *O Clarim da Alvorada*, em meados de 1928, nos seguintes termos:

Aqui não precisa que eu diga: não existe preconceito algum para se combater. Vivemos em comunhão perfeita, não somente com os brasileiros brancos, como também com o próprio elemento estrangeiro. Mas se aqui existisse o preconceito teria a certeza que, a nossa questão racial há muito estaria resolvida. Portanto, não temos preconceito nenhum a combater, o que precisamos é trabalhar para a união do elemento negro brasileiro; não somente para o nosso bem, como também, para o bem da nossa querida pátria (DOMINGUES, 2008, p, 50).

Para Gomes (2005), o mito da democracia racial:

[...] como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57)

Em mesmo sentido, Domingues (2005) disserta que o termo democracia racial:

[...] significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. A lei Áurea, em 1888, aboliu a escravidão, o principal dispositivo institucional de opressão dos negros no Brasil. Em 1889, a proclamação da República universalizou, em tese, o direito à cidadania. Do ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc. No entanto, não podemos esquecer que, segundo o artigo 70, título IV, da

Constituição de 1891, não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados, entre outros, os analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria da população negra, em São Paulo, no alvorecer da República. Assim, a inexistência da igualdade política anulava, na prática, muito dos supostos avanços da teoria (DOMINGUES, 2005, p. 116-117)

Neste novo contexto, entre as categorias raciais, o/a branco/a, o não-branco, o/a negro/a, entre outras, o homem de cor permaneceu em desvantagens. Em outros termos, em relação aos brancos, não podiam concorrer em condições de igualdade com a branquitude; já que, de acordo com Ronaldo Junior Sales (2006), a “cor da pele” que “torna-se sinédoque das relações raciais” (JUNIOR SALES, 2006, p. 232) não possibilitou “acessos diferentes dos indivíduos aos seus “próprios” corpos e, a partir daí, aos demais bens sociais” (JUNIOR SALES, 2006, p. 232), sendo assim, considero um fator de restrição a acessão social bem como de subordinação e de exclusão social. Com isso, a elite brasileira pulverizou no senso comum, e no coração da sociedade tupiniquim, a ideia de que um possível fracasso na vida do povo negro seria, sobretudo, fruto de suas próprias fragilidades e deficiências, uma tática de culpabilizar a vítima pelo seu infortúnio.

No entendimento de Andrews (1998), o discurso de culpabilizar a vítima funcionava assim:

Se os negros fracassaram em sua ascensão na sociedade brasileira, evidentemente isso foi por sua própria culpa, pois essa sociedade não reprimiu nem obstruiu de modo algum o seu progresso. A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da idéia de democracia racial, mas sim como uma confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade etc., o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecidas pela sociedade brasileira [...]” (ANDREWS, 1998, p, 210)

Mas, afinal, quais as balizas fundantes que originaram o mito da democracia racial? A compreensão das Balizas cronológicas de cunhagem do termo “democracia racial”, os fatos mais relevantes e a origem do presente mito permanecem como um campo desafiador das ciências sociais. Entretanto, é em Antônio Sergio Guimarães (2002) nossa fundamentação inicial, objetivando buscar as referidas balizas de origem da expressão democracia racial.

A partir de pesquisas documentais em livros publicados, Guimarães (2002) nos apresenta seus achados no que concerne à cronologia de construção do termo “democracia racial”. Segundo o sociólogo, a primeira referência terminológica que foi encontrada em sua pesquisa foi para obra das ironias do destino, justamente um relevante depreciador contemporâneo do “mito da democracia racial”, o intelectual negro de referência no debate

étnico-racial, Abdias do Nascimento, na ocasião, em sua fala ao *I Congresso do Negro Brasileiro* (1950). Nesse ínterim, Guimarães (2002) nos dirá que:

[...] Observamos que a larga miscigenação praticada com o imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia, e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos de formação étnica complexa conforme é o nosso caso (GUIMARÃES, 2002, p. 142-143).

Ainda de acordo com Guimarães (2002), a segunda referência encontrar pelo pesquisador em seus achados documentais foi creditado ao sociólogo Gilberto Freyre, em conferência na Universidade do Estado da Indiana, em meados de 1944, lançando mão da expressão “democracia étnica” [doravante democracia racial], ao salientar o processo de catequese jesuíta como depõe o presente fragmento: “[...] mas o seu sistema excessivamente paternalista e mesmo autocrático de educar os índios desenvolveu-se às vezes em oposição às primeiras tendências esboçadas no Brasil no sentido de uma **democracia étnica e social**” (FREYRE, 1947, p. 78, grifo nosso).

Não obstante, é oportuno lembrar que a informação de que os escravos recebessem tratamento mais cordial e brando no Brasil remonta ao século XIX como afirma Domingues (2005, p. 119) “as raízes históricas do mito da democracia racial remontam ao século XIX, impulsionadas: a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem”. Ainda de acordo com o autor, “os viajantes contribuíram para a construção do imaginário racial das relações entre brancos e negros” (DOMINGUES, 2005, p. 119), em relação à virtual liberdade étnico-racial no Brasil.

O fragmento abaixo de Louis Couty (1988) é elucidativo ao nos dizer que:

No Brasil, o liberto entra plenamente em uma sociedade na qual ele é imediatamente tratado como um igual [...]. No Brasil, não somente inexiste o preconceito racial, e as frequentes uniões entre as diferentes cores constituíram uma população mestiça numerosa e importante; mas também esses negros libertos e esses mestiços misturam-se inteiramente à população branca [...]. Não é somente à mesa, no teatro, nos salões, em todos os lugares públicos; é também no exército, na administração pública, nas escolas e nas assembleias legislativas que encontramos todas as cores misturadas, em igualdade de condições (COUTY, 1988, p. 52).

Casa-grande & Senzala é considerada uma das obras fundantes para se entender a formação do povo brasileiro e a composição da sociedade nacional, gestada a partir do somatório de seus defeitos e suas qualidades. A referida obra aborda de modo muito pontual a

valorização da mistura entre índios, negros e brancos que formaram o nosso povo a partir da narração de “uma história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII” (MUNANGA, 2009, p. 76), considerando o Brasil uma sociedade multirracial, exemplo a ser seguido pelo mundo a partir de uma imagem fantasiosa de um país colonial, cordial, harmonioso.

De acordo com Carlos Hasenbalg (1979), uma das justificativas para essa “harmoniosa” relação racial no Brasil devia-se “a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, pela existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos” (HASENBALG, 1979, p. 242), seria a expressão do imaginário da democracia racial brasileira como assegura Anthony Marx (1996) ao dissertar assim:

A ‘democracia racial’, no Brasil, foi mais um mito que uma realidade, ainda que o poder desse mito fosse significativo. A imagem de tolerância e de mobilidade social encorajou a quietude dos negros, deixando-os na base da pirâmide social sem reações de grande impacto. [...] [...] foi o ‘maior inimigo’ e o impedimento para a formação da identidade e da mobilização (MARX, 1996, p. 161- 164, grifo nosso).

Não obstante, é salutar e relevante pontuar que, de acordo com Marcia Pinto e Ricardo Ferreira (2014), a idílica “ausência de conflito” na época do processo de escravidão entre o senhor e escravo era o sustentáculo basilar para o provável ambiente de fraternidade no Brasil.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de se conscientizarem acerca de suas características culturais, o que teria contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e convertidas em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Munanga, 2004). Pelo mito, o Brasil vê o problema da desigualdade como uma questão de renda e acesso à educação que a maioria da população não consegue ter e manter por falta de recursos. Porém, o problema está mascarado por uma sociedade que insiste em acreditar não haver racismo e discriminação no nosso país (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 260).

De acordo com Santos (2009), durante a primeira metade do século XX, o Brasil é marcado pelas transformações do regime de governo e a abolição do sistema escravista, sendo essas modificações fruto de um período de reflexão. “Não se discutia de fato, o antigo regime, mas os antigos escravos, não havia preocupação com a mudança das formas de produção econômica, mas com a modificação dos antigos produtores” (SANTOS, 2005, p. 02).

Cumprer destacar que os séculos XIX e XX foram marcados pelo estabelecimento e disseminação em diversas partes do mundo das teses eugenistas, que de modo geral defendiam um padrão genético de superioridade da “raça” humana. Em outros termos, o homem branco europeu apresentava-se com melhor padrão de saúde, competência civilizatória entre às demais “raças”, a asiática, indígena e africana e da maior beleza, de modo que no Brasil “[...] a superioridade estética [...]” mostrava-se “[...] como um dos traços fundamentais da construção da branquitude brasileira [...]” (SCHUCMAN, 2012, p. 69).

Emergia nesse cenário uma solução, que modificasse essa realidade do passado escravista, e que se possível aniquilasse essas “más características” do povo brasileiro. Eis que surge o incentivo à imigração europeia. Podemos verificar que essa defesa da imigração europeia como a alternativa de barrar essa degenerescência do país (leia-se “população de cor”) Arthur Gobineau (1853) nos dirá assim:

Mas, se em lugar de se reproduzir por ela mesma, a população brasileira estivesse em situação de minorar com vantagem os elementos desgraçados de sua constituição étnica atual, fortificando-os por alianças de valor mais alto com raças europeias, então o movimento de destruição observado em suas classes cessaria e daria lugar a um curso totalmente oposto. A raça se levantaria, a saúde pública melhoraria, o temperamento moral se veria recuperado e as modificações mais felizes se introduziriam no estado social de este admirável país (GOBINEAU, 1853, p. 90-91)

Giralda Seyferth, (1998), salienta que no Brasil, na última metade do século XIX, a única maneira encontrada para a questão do atraso da população brasileira era injetar o “sangue branco” e, por conseguinte, branquear mais ainda os habitantes do país. Nesse contexto, leiamos as palavras da autora:

A miscigenação se transformou em assunto privilegiado no discurso nacionalista brasileiro após 1850, vista como mecanismo de formação da nação desde os tempos coloniais e base de uma futura raça histórica brasileira, de um tipo nacional, resultante de um processo seletivo direcionado para o branqueamento da população. (SEYFERTH, 1998, p.43).

Neste contexto, no século XIX e meados do século XX, a elite pensante brasileira estrutura a “ideologia do branqueamento” da população. Ela surge como solução aos diversos problemas brasileiros desde as questões econômicas à construção de uma nação/povo, capaz de alcançar a modernização. Branquear a população brasileira é nesse contexto uma ideologia nativa, surgida após a abolição da escravatura, com características racistas. Essa ideologia foi bastante difundida pelos intelectuais nacionais [leia-se juristas, escritores brasileiros, etc]

dentre outros, a saber: Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Dr. Nina Rodrigues, etc. Nessa mesma linha de raciocínio, Mariza Corrêa (2001) explica que:

Se não foi explicitado em leis civis discriminatórias, como a segregação racial norte-americana, o racismo enquanto crença na superioridade de determinada raça e na inferioridade de outras, teve larga vigência entre os nossos intelectuais no período do final do século passado [século XIX] e início deste [século XX], sendo o ponto central de suas análises a respeito de nossa definição como povo e nação. (CORRÊA, 2001, p. 43).

Esse “pensamento racial da elite intelectual brasileira” (MUNANGA, 2009, p. 47) pululava nas cabeças de nossos intelectuais que acreditavam que o “problema” étnico racial do Brasil poderia ser resolvido pela lógica da aplicação do processo da miscigenação. Ainda de acordo com o autor, tinha-se a certeza que o sangue “branco” melhoraria o sangue primitivo, [“africano”], excluindo atributos fenotípicos/morfológicos, na medida em que se homogeneizava paulatinamente a nação na pertença étnico-racial “branco” e por reflexão em “civilizado”. Essa concepção justifica a legitimidade do processo imigratório dos europeus para o Brasil, iniciado em 1918, e por conseguinte no período republicano, como assevera Thomas Skidmore (1989):

A teoria brasileira do “branqueamento”[...] [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil (...) baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e menos adiantada” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas (SKIDMORE, 1989, p.81, grifo nosso).

Essa ideologia do branqueamento do povo brasileiro segregou negros e mestiços e acarretou um processo de alienação de identificação dos negros. A negritude, com o objetivo de ascender socialmente, negou sua identidade na busca pela incorporação dos padrões da branquitude de relações sociais. Para Munanga (2004):

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2004, p. 16):

A força da ideologia do branqueamento da população brasileira é efetivada no indivíduo de cor quando, ao se reconhecer negativamente, em detrimento da positividade do outro, ele se rejeita. Esta condição é a construção do processo de negação pelo negro de sua própria condição humana como assevera Fanon (2008) no excerto a seguir:

E se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestava sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação [...] me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que eu seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo do branco. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008. p. 94).

E quais foram as principais ações para o branqueamento da população brasileira? De acordo com Maria André (2019), o processo de miscigenação efetivou-se eficazmente, na medida em que desenvolveu três formas de ação, expressa no fragmento:

1. A violência sexual praticada pelos senhores de escravos em mulheres negras e indígenas. Pra enfatizar: Mulheres foram estupradas com o objetivo de clarear a população. 2. Casamentos fora do religioso. 3. À chegada dos imigrantes no país. Essa é bem legal também. Nossos governantes eram muitos bons, né, então, eles resolveram adotar uma política externa no regime colonial, que facilitava a vinda de imigrantes de todos os países do mundo para o Brasil, oferecendo a possibilidade de trabalho e moradia. Mas, a verdade é que, novamente, o objetivo era o clareamento. (ANDRÉ *apud* DALTRO, 2019, p. 02).

Conforme assegura Gabriel Siqueira (2015), o mulato é o sustentáculo do mito da democracia racial. Tem-se então que:

O processo de genocídio do negro, diz respeito à ideologia do branqueamento que, para Abdias, era um dos pontos centrais acerca da formação social no Brasil. A elite intelectual dominante ao eger o mulato como símbolo de brasilidade e sustentáculo da “democracia racial”, estabelece o primeiro degrau na escala daquilo que chama de branquificação sistemática do povo brasileiro (SIQUEIRA, 2015, p. 52)

A ideologia assimilação do branqueamento da população brasileira (produto da doutrina da supremacia branca), sonho alimentado pelo pensamento das elites locais, no período pós-abolição, de que em algumas décadas, utilizando como instrumento a miscigenação, o Brasil se tornaria uma nação branca, caiu por terra. No entanto, no plano psicológico, esse ideal de branqueamento continua atuando até os dias de hoje, e é o responsável pela imagem depreciativa que os negros ainda mantêm. Assim, a identidade da negritude foi construída sob a égide da inferioridade e da negação de sua cor e grupo que pertença.

Abdias do Nascimento (1978), ao refletir sobre “democracia racial” e a miscigenação nos fala que:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo nos Estados Unidos e legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado dos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Por fim, entendemos que, neste cenário, o movimento negro tem sido fundamental no sentido de protagonizar a desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, aliado a diversos/as estudiosos/as negros/as e brancos/as que se contrapõem ao racismo. “A expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta antirracista é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade [...]” (GOMES, 2005, p. 59, grifo nosso) principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais discriminados, subalternizados e excluídos historicamente.

No próximo capítulo, iremos de forma breve discutir teoricamente acerca do campo de pesquisa da História das Disciplinas Escolares, Cultura Escolar e Livro Didático.

2 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES (HDE⁴⁰), CULTURA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO (LD): ALGUMAS REFLEXÕES

Apresentaremos neste capítulo uma breve discussão teórica, a saber, do campo de pesquisa da *História Disciplinas Escolares (HDE)*, a *Cultura Escolar* e *Livro Didático (LD)* por entendermos que as discussões em torno destes temas nos possibilitam avançarmos mais ainda na compreensão de que o LD, esse objeto cultura⁴¹, peça de nossa investigação, além de ser uma fonte privilegiada para o estudo das disciplinas escolares, representa em nosso entendimento uma importante ferramenta didático-pedagógico na formação escolar dos estudantes.

Para adensar a relevância do LD para docentes e alunos/as, recorreremos a Ana Célia Silva (2004) ao expor a importância do material escolar nos dizendo que “a crítica e a reflexão sobre o que é lido pode ensejar a diferenciação entre os aspectos úteis e os ideológicos no livro didático” (SILVA, 2004, p. 52). Nesse circuito, é igualmente importante essas aproximações teórico-metodológicas para campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que o LD em contexto da historiografia oficial do Brasil, não “reconhece” o valor da população negra enquanto construtora e participe da vida brasileira, contribuindo assim para consolidação e disseminação do racismo estrutural no país.

2.1 Histórias das Disciplinas Escolares (HDE): breve apresentação do campo de pesquisa

Conforme assentam Marcílio Souza Junior e Ana Maria Galvão (2005), a “História das Disciplinas Escolares, História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares são expressões que remetem a um mesmo campo de pesquisa”, o da História da Educação (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393). Dentre as grandes temáticas abordadas por esse campo de investigação, têm-se como preocupação emergente os estudos em “História do Currículo”, que nos últimos 20 anos, especialmente em cenário nacional, vêm-se buscando uma renovação da historiografia da educação no Brasil. E é nesse contexto de busca por

⁴⁰ No transcorrer do texto optamos por utilizar sigla (HDE) para História das Disciplinas Escolares.

⁴¹ Cf. Chartier (1990, 1998, 2002b).

compreender a historicidade dos saberes e partindo do pressuposto de Juarez José Anjos (2013) que as “[...] disciplinas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas” (ANJO, 2013, p. 281) é que o campo de estudos em HDE passou a ser objeto de inquirição.

Para André Chervel (1990), a HDE para além de preencher lacunas teóricas, entre elas, o porquê de a escola ensinar determinado conteúdo, representa um “novo campo historiográfico” (CHERVEL, 1990, p. 183), que objetivamente, enquanto campo historiográfico, precisa problematizar questões fundamentais como, a origem das disciplinas, sua função e o seu funcionamento. Em outras palavras, a HDE investiga especialmente os processos de ensinos em idade escolar, tendo como elemento ímpar desse processo “a história dos conteúdos” (CHERVEL, 1990, p.185) e sua construção social. Corroborando Chervel (1990) acerca do preenchimento de lacunas nos estudos voltados para interior da escola, Dominique Julia (2001) salienta que é possível preenche-las através das pesquisas no campo da História das Disciplinas que:

[...] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a construção das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “**caixa preta**” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p. 13, grifo nosso).

Chervel (1990) reforça ainda a relevância da “História dos Conteúdos” como elemento central da HDE, “o pivô ao redor do qual ela se constitui” (CHERVEL, 1990, p. 187). Nas palavras do autor, a HDE tem o papel de “colocar os ensinos em relação com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem” (CHERVEL (1990, p.187). O autor nos lembra ainda que:

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola (CHERVEL, 1990, p. 219).

Seguindo esse lastro, o pesquisador britânico Ivor Goodson, estudioso dos processos “históricos pelos quais o currículo e as disciplinas escolares” são gestados em contexto da historiografia educacional anglo-saxônica, investiga as disciplinas escolares a

partir do que chamamos de currículo prescrito (SILVA *apud* ANJOS 2013, p. 283). Ou seja, compreende a História das matérias escolares como um novo paradigma para as investigações em história da educação [compondo a História Cultural]. Nesse contexto, esse novo paradigma propõe-se a mergulhar em temas que os historiadores, propositalmente ou não, se esquivaram de investigar, entre eles, os conteúdos escolares, averiguando assim os processos internos da escola, indícios legítimos para estudar as tensionadas e complexas relações entre a escola e a sociedade (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005).

Ivor Goodson (1995) nos rememora que, ao estudar as disciplinas escolares tendo como ponto de partida o currículo, construímos um processo de aproximação entre os estudos educacionais e a história do saber, pois “a história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante” (GOODSON, 1995, p. 120).

Ao tratar a questão da HDE, José Rufino dos Santos (1990) nos alerta em que:

Essa nova área de estudos, no campo da sociologia do currículo, tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino. (SANTOS, 1990, p. 21-22).

Na esteira desses estudos, Circe Maria Bittencourt (2003a) nos lembra que as pesquisas em HDE surgiram quase simultaneamente em diversas nações do mundo a partir da década de 1970, dentro do campo alargado de estudos da História do Currículo. Para a autora, essas pesquisas tinham em comum a “preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2003a, p.15).

Inserindo-se nesta perspectiva, Maria do Carmo Martins (2003) assenta que:

A história das disciplinas escolares, relacionada à análise histórica dos currículos escolares, apresenta novos paradigmas à historiografia da educação porque permitem vislumbrar a configuração dos saberes escolares no momento de sua proposição, os diferentes sujeitos envolvidos na tarefa disciplinadora, os jogos de interesse e as relações de poder que se estabeleceram nessa configuração (MARTINS, 2003, p. 142).

Em síntese, a HDE constitui, portanto, um campo de pesquisa “multidisciplinar” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005) relativamente novo, fundamentando-se especialmente, nas balizas teóricas de pesquisadores europeus como André Chervel, Ivor Goodson,

Dominique Julia e Viñao Frago, que têm subsidiado a produção intelectual brasileira nesse campo de estudo. Cronologicamente, sua gênese carregada de renovação historiográfica remonta desde o final da década de 60 e início da década de 70, do século XX, sobretudo na Inglaterra, França, Canadá, Portugal e, recentemente em diversos países do mundo, entre eles o Brasil.

Influenciadas, de acordo com Souza Júnior e Galvão (2005), pelas pesquisas no campo da “Nova Sociologia da Educação”⁴², da história da educação brasileira que “advém de dois conceitos que, em sua origem, apresentaram-se como antagônicos: o de transposição didática - cujo principal representante é Yves Chevallard - e o de cultura escolar - elaborado principalmente por André Chervel” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 399) e não menos importante pela “história cultural, que tem chamado atenção principalmente por meio dos estudos de Roger Chartier” na década de 1990”. (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 401).

Concluimos diante do aporte teórico que o referido campo de estudo problematiza o currículo escolar para além do seu caráter administrativo e técnico. Em outras palavras, esse campo de pesquisa propõe refletir a cultura e o currículo escolar como uma construção social, levando em consideração o aspecto histórico e o teórico-metodológico da historicidade dos saberes, possibilitando, assim, olhares mais atentos para questões como: a constituição do conhecimento, a história dos conteúdos e das disciplinas escolares, entre outras, com vistas a refletir a dimensão de poder, presente no processo de escolarização.

2.1.1 Disciplina Escolar: algumas concepções

“Porque são criações espontâneas e originais do sistema é que as disciplinas merecem um interesse todo particular” (CHERVERL, 1990, p. 184).

Antes de apresentarmos algumas concepções de disciplinar escolar, consideramos importante resgatar, ainda que sucintamente, a origem do termo disciplina. Esse breve histórico da palavra *disciplina* representa, a nosso ver, ser relevante para o entendimento deste texto que ora se inicia nesta subseção, ao passo que, refletir sobre as referidas definições,

⁴² “O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN *apud* FORQUIN, 1993, p. 85).

possibilita-nos descobrir como sustenta Reinhart Koselleck (1993) “diversidade de níveis de significados de um conceito [...]” em “[...] épocas cronológicas diferentes” (KOSELLECK, 1993, p. 123). Assim, partindo deste cenário, situaremos o nosso leitor/a sobre algumas caracterizações gerais dos termos que segue nesta abreviada reflexão teórica, não obstante, sem fugir dos atributos de um escrito introdutório e didático apresentado nesta subseção.

Até a última metade do século XIX, a palavra “disciplina” em contexto escolar, caracterizava essencialmente ação de vigiar e reprimir as condutas eleitas como inadequadas nos estabelecimentos, mantendo-se, assim, uma dita boa ordem. Outrossim, esse termo abarcou outros significados ao longo da história como “ginástica intelectual”, disciplinarização do corpo e do saber e, em 1870, o termo figurava “disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia” (BAUDRY *apud* CHERVEL, 1990, p.179). A palavra disciplina, no sentido de “conteúdos” e/ou “matérias” a serem ensinados, caracterizando esses conteúdos como elementos próprios do ambiente escolar, sem se desprender completamente do sentido de “ginástica intelectual”, só apareceu logo após a 1ª Guerra Mundial, a partir do realce dado à educação em ciências, pois “para a universidade não há senão um modo de formar os espíritos” que não seja pelas “humanidades clássicas”. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito”. (CHERVEL, 1990, p. 179), organizando oficialmente o currículo escolar (CHERVEL, 1990, 1991).

Do exposto até aqui e como já foi mencionado, o sentido atual da palavra disciplina em contexto escolar, expressando de agora em diante a acepção de “conteúdos” e/ou “matérias” do ensino”, para além de introduzir a problematização da “história dos conteúdos de ensinamentos” que transita toda teorização do campo de estudos em HDE, a referida palavra em seu “novo sentido” de acordo com Chervel (1990), tem procurado chamar atenção para o caráter singular do termo “disciplina”, nos proporcionado compreender a unidade escolar como lócus de produção de saberes. Em outras palavras, o termo “disciplina” representa uma característica de identidade própria em contexto escolar, pois:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180)

Antes de avançarmos nos escritos, é válido mencionar, conforme assevera Roseli Fernandez de Souza (2003), a substancial presença, mesmo que implicitamente, da continuidade da noção de “formação do espírito” como concepção de “disciplina”. De acordo com Souza (2003), isso se deve porque “a disciplina é o que permite ao aluno apropriar-se do conhecimento e do mundo, dominar as regras do conhecimento que permitem pensar a realidade matematicamente, geograficamente, historicamente, cientificamente” (SOUZA, 2003, p. 83). Chervel (1990) justifica tal continuidade nos alertando que, até a primeira metade do século XX, a questão da disciplina era concebida, do ponto de vista universitário, um fenômeno de formação do espírito como citado anteriormente: “uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica [...]”, consolidando “[...] uma verdadeira formação do espírito” (CHERVEL, 1990, p. 179).

Após essa incursão, não exaustiva, a respeito do potencial de utilização e/ou entendimento do termo disciplina, percorrido doravante em uma breve exposição da origem do presente termo, destacando alguns significados e suas características ao longo da história como: “vigilância dos estabelecimentos”, “repressão das condutas”, “disciplinar a inteligência das crianças”, “ginástica intelectual”, “matéria de ensino susceptível de servir de exercício intelectual”, “um modo de disciplinar o espírito, “dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”, “combinações de saberes e de métodos pedagógicos” e “conteúdo do ensino”, sendo estes, no entendimento de Chervel (1990), não reconhecidos como “vulgarizações” e “adaptações”, “pois as disciplinas de ensino são irreduzíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais.” (CHERVEL, 1990, p. 178-183).

Diante do exposto, já podemos vislumbrar uma reflexão teórica do que venha ser disciplina escolar.

Ao falarmos em disciplina escolar, expressão esta menosprezada diversas vezes por parte dos atores sociais que compõem a comunidade escolar, é compreendida quase que instantaneamente a partir da visão cotidiana, como um conjunto de conhecimentos, conteúdos de ensino, saberes e/ou matérias escolares a serem transmitidas e/ou ensinadas no chão das salas de aula pelos professores e professoras. Diante destes elementos iniciais sobre a caracterização do termo e/ou expressão disciplina escolar que pulveriza o saber popular, Chervel (1990) nos apontará outros elementos que constituem uma disciplina escolar. Leiamos o historiador:

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e motivação e um aparelho docimológico⁴³, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam, evidentemente em estreita colaboração, de mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

Ainda conforme Chervel (1990, p. 180), a partir do entendimento que as disciplinas escolares estão intrinsecamente conectadas às finalidades educacionais para as quais foram criadas, o autor, de modo geral, nos ensina que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Em outros termos, o “sistema escolar forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global [...]” (CHERVEL, 1990, p. 184), na medida em que “as disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (CHERVEL, 1990, p.186).

Nessa perspectiva de pensamento, Chervel (1990) complementa nos dizendo que “[...] a tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência”. (CHERVEL, 1990, p. 181).

A concepção de “disciplina escolar” em Chervel (1990), como já citado anteriormente, traz para o referido debate uma teorização que perpassa todo trabalho do pesquisador francês, a valorização intrínseca da escola enquanto instância de produção das disciplinas escolares, contrapondo-se à concepção de que a escola representa “apenas” um agente de transmissão e/ou transposição didática, reduzindo assim sua alargada função, bem como a colocando em um cenário de passividade social, cultural e pedagógica. Em outras palavras, a disciplina escolar é uma construção que ocorre no chão da escola, mediante variáveis e influências internas e externas a ela, e não fora dela, como argumenta o estudioso no fragmento que prefacia a referida subseção, assim dizendo: “porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar que as disciplinas merecem um interesse todo particular” (CHERVEL, 1990, p. 184).

⁴³ Docimologia, em francês *docimologie* significa estudo científico dos exames e concursos. (CHERVEL, 1990, p. 206).

Em convergência com as ideias de Chervel (1990), Antônio Viñao Frago (2008) também dará atenção especial à questão da escola como instituição produtora de saberes. O trecho traz explicitamente um pensamento no qual compartilhamos enquanto professor de Ciências e Biologia, respectivamente do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio da Rede Pública do Estado do Ceará, ao dissertar que “[...] a instituição escolar não se limita a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura própria. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagogia em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares” (VINÃO FRAGO, 2008, p. 189).

É oportuno rememorar que, historicamente, a disciplina escolar evoca uma perspectiva tradicional amplamente secular de organização do currículo e de produção/disseminação do saber. Nesta linha de raciocínio, Souza (2003) nos dirá que “o currículo por disciplina foi adotado inicialmente nas Universidades medievais, impregnou o ensino nos colégios e estendeu-se para todos os níveis de ensino no século XIX” (SOUZA, 2003, p. 83-84). No mesmo sentido, Thais Nívia Fonseca (2006) disserta que “as disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas, sobretudo da Igreja e do Estado” (FONSECA, 2006, p. 15-16) que passaram a disciplinar (mente, corpo, sociedade), ordenar e selecionar coleções de saberes de interesses eclesiásticos e políticos para serem desenvolvidos nas unidades escolares, contribuindo assim conforme Scott Collins (1989) para o surgimento do “Estado secular soberano como estrutura dominante na sociedade” (COLLINS, 1989, p. 07). Ou seja, esses saberes eram tão relevantes para emergência do processo de escolarização quanto era para o surgimento, consolidação e materialização daquilo que se constituiria em disciplinas escolares.

Chervel (1990) nos chama atenção ao expor os objetivos e/ou finalidades das disciplinas escolares nos dizendo que elas “[...] intervêm igualmente na história cultural da sociedade” tendo como objetivo “[...] preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: e isso que explica sua gênese e constitui sua razão social” (CHERVEL, 1990, p. 220). Visto sob esse prisma, o autor declara que “ela se prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos, métodos experimentados, [...] e, sobretudo consenso da escola e da sociedade” (CHERVEL, 1990, p. 198).

Enfim, podemos extrair que as disciplinas escolares são - para além de sua complexidade e suas relações conflituosas de poder, crenças e valores, - “modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (CHERVEL, 1990, p. 186; 188); “a disciplina se situa na intersecção de forças internas e externas” (GOODSON, 1997, p. 32); “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 43); “[...] as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança” (GOODON, 1995, p. 120); “a disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 205) e por fim, as disciplinas escolares são “criações espontâneas e originais do sistema escolar” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Esses traços já apontam para uma configuração do conceito e, conseqüentemente, do fenômeno disciplina escolar que julgamos ter alcançado na presente subseção.

2.2 O enlaçar entre Disciplina Escolar e Cultura Escolar.

Procuramos nesta seção discutir de forma abreviada o entrelaçamento e a interligação entre Disciplina Escolar e Cultura Escolar, apresentando, em um primeiro momento, algumas concepções de Escola e, no segundo momento, procuramos conceituar Cultura Escolar e ao mesmo tempo expor sua interligação simbiótica com as Disciplinas Escolares.

Partimos inicialmente de Jean-Claude Forquin (1992), ao conceituar a escola como “um local - o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos” (FORQUIN, 1992. p. 28). Na perspectiva da escola enquanto um organismo colegiado em contexto de gestão democrática, Zilah Veiga (1998) disserta que:

[...] a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. (...) Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta por Conselho Escolar e pelos conselhos de Classe que condicionam tanto

sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. (VEIGA 1998, p.113)

Segundo Leide Mara Schmidt (1989), a escola é concebida como:

[...] uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para [a] cidadania. [...] Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza (SCHMIDT, 1989, p. 12)

Adensando as concepções de escola, Antônio Cândido (1973) pontua que a unidade escolar:

[...] é algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas [...] todas as que derivam da sua [própria] existência como grupo social, o que representa dizer que há relações que vão além daquilo que se estabelece para ela externamente, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar (CÂNDIDO, 1973, p. 107)

Percebemos que Schmidt (1989) e Cândido (1973) se aproximam teoricamente no que concerne à concepção de escola. Para Schmidt (1989), a escola é compreendida a partir de sua dimensão material, ou seja, através dos seus elementos centrais, oficialmente constituídos [professores, alunos, salas de aula, laboratórios de ciências, etc.] na medida em que estes modelos de organização e de trabalho, peculiares das unidades escolares, estão a serviço de uma determinada função social carregada de intencionalidades. Em linha semelhante, Cândido (1973) concebe a escola como um espaço de produção dinâmica de saberes, banhando todo trabalho pedagógico e educativo, a partir da ideia de uma pedagogia da humanização. Em outras palavras, para além das funções oficialmente estabelecidas, a escola valoriza, de forma intencional, a vida humana através das interações do seu próprio grupo social escolar.

Angel Pérez Gómez (2001) destacar o papel formativo e mediador da escola. Para o autor, a escola é concebida como:

[...] espaço ecológico integrador dos diferentes contextos de produção, utilização e reprodução de conhecimento [...], [um] centro de vivência e recriação da cultura, utilizando a cultura crítica para provocar a reconstrução pessoal da cultura experiencial dos estudantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 273)

Ciente dessa poderosa instituição que é a escola, produto de uma complexidade operacional de seleção que proveu certa tradição hegemônica, carregada de processos endógenos e exógenos, não neutras, mostra-se como uma condição fundamental para entender a realidade escolar como “verdadeiramente” ela é, ou seja, conhecer e compreender a sua própria cultura. Nesse sentido, compartilhamos com a visão de Raymond Williams (1977, p. 11) ao expressar que é “[...] impossível levar a cabo qualquer análise cultural séria sem atingir a consciência própria do conceito [...]”, “[...] uma consciência que deve ser, como veremos, histórica”. Ou seja, compreender a dinâmica escolar perpassa, entre outros, compreender a concepção de cultura escolar, sem refutarmos a complexidade da elaboração do referido conceito para a historiografia.

Por isso tudo, as linhas que se seguem versarão sobre as definições de Cultura Escolar baseadas nas perspectivas teóricas de Jean-Claude Forquin (1993), Dominique Julia (2001), André Chervel (1990) e António Viñao Frago (2007), buscando assim estabelecer similaridades e divergências entre as abordagens dos referidos pesquisadores. Discorreremos, também, sobre a relação simbiótica entre a Cultura Escolar e a Disciplina Escolar. Problematicar esse enlace entre Cultura e Disciplina Escolar se enquadra como essencialmente importante para a investigação, visto que concordamos com Julia (2001) ao nos ensinar que a História das Disciplinas Escolares é o que nos fornece os requisitos para estudar e compreender os acontecimentos no seu interior.

Em outros termos, adentrar para o interior da escola e examinar sua complexidade [saberes produzidos e ressignificados, hábitos, costumes, modos de pensar e agir, reflexões sociais, organização pedagógica e metodológica, forma de agir sobre material didático, etc.] e suas relações pacíficas e conflituosas representa uma condição indispensável para captarmos a performance escolar.

Para adensar essa compreensão, Viñao Frago (2007) nos dirá que:

As disciplinas, matérias ou cadeiras são uma das criações mais genuínas da cultura escolar. Mostram todo o seu poder criativo e, além disso, possuem sua própria história. Não são, portanto, entidades abstractas com uma essência universal e estática. Nascem e evoluem. Transformam-se ou desaparecem, afastam-se e unem-se, repelem-se e absorvem-se (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 89)

Diante disto, pergunta-se: a que nos referimos quando debatemos sobre Cultura Escolar? Seguindo esse lastro, o conceito de Cultura Escolar é apresentado na visão de Julia (2001) como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Julia (2001) assevera que, para entendermos verdadeiramente a complexidade da Cultura Escolar de determinada instituição, faz-se necessário averiguar de forma específica, articulada e precisa as relações pacíficas e conflituosas que ela mantém, a cada tempo decorrido de sua história, pois não existem um pensamento, uma prática e norma imutável e/ou fixa na Escola. Em outras palavras, para a compreensão do tema, sem refutar e/ou negar as diversas contribuições da História do Ensino, estas excessivamente “externalistas”, é frágil e até inviável desenvolver um trabalho com a definição de Cultura Escolar sem mergulhar profundamente no interior da escola, na “caixa-preta” dela, sem perder de vista o “lugar” e os processos sócio-históricos em sua amplitude que a levaram a ocupar o referido lócus em questão.

Sobre os constituintes fundamentais que compõem uma cultura escolar, Julia (2001) nos apresenta: o espaço escolar, os cursos hierarquizados em níveis e o corpo profissional específico. Partindo desta descrição das “células” que compõem o “corpo” de uma determinada cultura escolar, o autor nos ensina e complementa seu conceito ao nos expor as três vias por onde passa a Cultura Escolar. Leiamos no fragmento o que diz o pesquisador:

[...] a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador e, a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (JULIA, 2001, p. 19).

Destacamos que os referidos elementos essenciais citados por Julia (2001) que constituem a cultura escolar perpassam, em nossa visão, direta ou indiretamente o ensino-aprendizagem e suas finalidades, pelos documentos oficiais, dentre eles destacamos o LD. Para Chervel (1990, p. 189), os “[...] textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios” vislumbram, para o pesquisador das disciplinas escolares, fontes primárias de investigação de estudo das finalidades do ensino.

Nessa perspectiva, concebemos as práticas sociais, que são desenvolvidas em contexto escolar, unidades primordiais para a assimilação da cultura escolar, especialmente no

que tange “[...] as relações internas, as formas de organização dos professores, sua coordenação, as atividades culturais realizadas, a disposição do espaço, a ordenação do tempo, etc. determinam um contexto organizativo que dá significado particular ao projeto concreto que uma escola tem para seus professores e alunos” (GIMENO-SACRISTÁN; GOMES, 1998, p.130), existentes no dia-a-dia escolar, configuram-se um dos aspectos fundantes de sua cultura.

Forquin (1993, p. 168) ao nos presentear com sua concepção de cultura enquanto “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz”, entende a “Cultura Escolar” como:

[...] uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta subordinada a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e sanções (FORQUIN, 1992, p. 33).

Para Forquin (1992; 1993), a “Cultura Escolar” não se configura em uma cultura alicerçada em uma única pedra fundante, estática e nem carregada de repetições. Reforçando essa inexistência de uma cultura [escolar] monolítica e invariável, o pesquisador assevera que “[...] esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade” (FORQUIN, 1993, p.14 e 15).

Por isso tudo, Forquin (1993) nos diz que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Num caminho semelhante a Forquin (1992, 1993) e especialmente alinhado à perspectiva teórica de Dominique Julia, Chervel (1990), ao contrapor-se desde meados de 1980 ao conceito de transposição didática defendida por Yves Chevallard, compreende a Cultura Escolar como a “capacidade da escola produzir uma cultura específica, singular e original” (CHERVEL, 1990, p. 26). Sensível à singularidade escolar, o autor sustenta que ao estudar a HDE, é possível entender a dinâmica cultura produzida na e pela escola, pois o pesquisador entende que o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

A partir desses conhecimentos acima defendidos pelos autores/as, pensamos que já seja possível resumir, mesmo dada a complexidade conceitual do fenômeno e suas articulações contextuais, a definição de “Cultura Escolar” da seguinte maneira: a escola não se limita à mera reprodução e/ou transposição de saberes que estão no seu exterior, mas endogenamente adapta, modifica, produz conhecimentos e, por conseguinte, sua própria cultura.

O currículo representa uma das dimensões significativas do processo da cultura escolar, sendo necessário e imperioso tê-lo como objeto de investigação, na perspectiva de compreender a dinâmica interna e as especificidades de cada instituição escolar em certo contexto sócio-histórico, minimizando assim possíveis generalizações do processo de escolarização; os principais elementos que produziram essa cultura seriam os atores sociais da comunidade escolar [docentes, não docentes, discentes, famílias, núcleos gestores, etc] e por fim, a cultura escolar possui elementos perenes de análise que possibilita entender o interior do processo de escolarização.

Apresentaremos, na seção seguinte, as concepções a respeito do LD na visão de vários pesquisadores e pesquisadoras e sua importância para a HDE.

2.3 Concepções de Livros Didáticos (LD)

“O livro é um mestre que fala mas que não responde” Platão

A frase do matemático e filósofo grego Platão, apropriada como epígrafe, serve muito oportunamente nesta seção de discussão preliminar para desenvolvemos reflexões acerca do objeto de estudo da referida dissertação, o LD. Em outras palavras, objetivamos

apresentar um panorama teórico que oriente essas reflexões sobre o LD, pois compreendemos que os livros estão para além de “[...] um mestre que fala, mas que não pode responder”; eles são produtos e/ou objetos culturais rentáveis, influenciados pelas políticas econômicas contemporâneas no que concerne sua produção material assim como um suporte informacional e pedagógico de larga usabilidade pelos docentes e discentes, particularmente da educação básica brasileira, bem como daqueles sujeitos que lhe dão forma.

Nesta seção, gostaríamos de colocar em tela de discussão as distintas concepções sobre o LD na perspectiva de alguns pesquisadores/as como Maria Laura Franco (1981); Eloísa de Matos Hofling (1981); Lima (1983); Olga Molina (1987); Luciene Medeiros (1988); Marisa Lajolo (1996); Mirian Chaves (1990); Sonia Irene Carmo (1991); Resnik (1992); Circe Bittencourt (1993, 2003b, 2008); Stray (1993); Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995); Michael Apple (1995); Décio Gatti Jr. (1998); Mauricio Demori (2000); Allan Choppin, (2002, 2004); Jorge Megid e Hilário Fracalanza (2003); Simão Vasconcelos e Emanuel Souto (2003); Mauro Romanatto (2004); Elizabeth Macedo (2004), etc, que compõe nosso conjunto de fontes teóricas. Mesmo sabendo que pensar o LD atualmente não representa uma condição inédita bem como correndo o risco de realizarmos reflexões simplistas, é relevante trazermos à luz inúmeras concepções desse objeto e/ou artefato cultural, possibilitando assim, refletirmos sobre a práxis⁴⁴ pedagógica que, sistematicamente, é realizada de forma “automática” pelos professores/as diante dos múltiplos afazeres, fruto da vida contemporânea.

O LD não é um produto da contemporaneidade. Conforme Gert Schubring (2003), têm-se registros que, os livros orientados ao ensino já existiam antes invenção da imprensa. No entanto, foi a partir da invenção da imprensa por Johannes Gutemberg na última metade do século XV, foi que se propagou de forma acentuada a impressão de livros e textos para fins educacionais, especialmente os didáticos, pois “o primado da oralidade dominou todas as culturas até os tempos modernos, e a arte da memorização caiu em descrédito há apenas uma ou duas gerações” (SCHUBRING, 2003. p. 20).

⁴⁴ Conceito de Práxis é compreendido aqui na perspectiva do filósofo Gramsci, onde existe uma unidade entre teoria e prática, representando assim um grau de relevância e coerência entre o pensar e a ação educativa. “[...] A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (GRAMSCI, 2004, p. 260)

De acordo com João Batista Oliveira (1984), o termo “livro didático” foi cunhado no Brasil pela primeira vez, em 1938, no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro, no seu Artigo 2º, da seguinte maneira:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA *et al.* 1984, p.22)

Para Franco (1981), o LD é compreendido como:

[...] um dos muitos materiais instrucionais colocados à disposição do professor [...]. [...] os ÚNICOS LIVROS com os quais interage a grande maioria da população em idade escolar. [...] estão carregados de um significado social muito importante. Refletindo os valores de quem os produz, podem funcionar como poderosos instrumentos de reprodução ideológica, ou, ao contrário, podem vir a se constituírem em veículos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas para a reflexão e o questionamento dos problemas da realidade social. [...] uma mercadoria e como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis do mercado (FRANCO, 1981, p. 8-11)

Ao tratar da temática em discussão, Hofling (1981), destaca a contribuição do LD para conservação da ordem social vigente. Leiamos:

[..] o livro didático é mais um, entre muitos, dos mecanismos usados para reforçar a manutenção de determinada ordem social. [...] O livro didático traz consigo uma contradição, que é sua colocação como “universal”, ou seja, se propõe como aplicável, a todos os alunos, a todas as escolas, a todas as realidades escolares e sociais – e o uso indistinto dos livros reforça esta característica. E esta se torna uma de suas debilidades ao perder o impacto de suas mensagens quando estas se contrapõem a uma realidade objetiva diferente, vivida pelos alunos que os lêem – dependendo do meio em que vivem. (HOFLING, 1981, p. 233-240).

Hofling (1981) aponta ainda que o LD deve “dar elementos para que o aluno detecte as contradições básicas da realidade em que vive, e passe a trabalhar sobre elas na perspectiva de uma sociedade mais justa”; e “encobrir estas contradições é mistificar a realidade” (HOFLING, 1981, p, 241).

Lima (1983) evidencia que o LD possui quatro funcionalidades que são definidas a partir dos objetivos educacionais que se deseja alcançar: Leia-se:

Quatro funções podem ser atribuídas ao livro didático, considerando-se seu objetivo educacional, que é, em última análise, a aprendizagem do aluno. Além de informar, fornecendo dados corretos, precisos e atuais, estimulando e despertando interesse pelo estudo, o livro didático sintetiza, ao organizar as informações de maneira clara, operacionaliza, ao oferecer oportunidade de fixação, e conscientiza o aluno ao fazê-lo tomar consciência da cultura ao qual pertence [...] (LIMA, 1983, p. 17-18).

Molina (1987), fazendo uma reflexão sobre a relevância do LD enquanto “única” possibilidade do discente ter acesso a um livro, nos dirá que:

O livro didático adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contacto. Considerando o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais retornem a pegar em livros, percebe-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro (MOLINA, 1987, p. 18).

Apesar da relevância atribuída ao LD, especialmente nas instituições escolares brasileiras Molina (1987), afirma que diversos pesquisadores e pesquisadoras caracterizam o LD como “um mal necessário”. A estudiosa pontua ainda que:

Livros didáticos que, muitas vezes, apresentam exercícios cujas respostas estão contidas nas próprias pistas fornecidas, ou que dependem de mera transcrição de palavras do texto para outro espaço, não devem produzir resultados interessantes no sentido de levar o aluno aprender. Por que são utilizados? Provavelmente não “conseguem” errar os exercícios e esse resultado mascara a verdadeira situação. “Acertando” as respostas o aluno consegue chegar ao final do livro (e do ano letivo, provavelmente) aparentando um conhecimento que não tem e, o que talvez seja o resultado mais nefasto, sem ter desenvolvido as habilidades de que necessita para um estudo independente (MOLINA, 1987, p.33-34).

Medeiros (1988), refletindo sobre os livros de estudos sociais de primeira à quarta série do primeiro grau utilizada em Belém, assegura que o LD é “[...] um dos instrumentos mais poderosos na formação do sujeito acrítico” (MEDEIROS, 1988, p. 220). Portanto, a perspectiva apresentada por Medeiros (1988), para além de fazer uma crítica ao LD no tocante à formação acrítica dos discentes, nos apresenta, por reflexão, a presença no documento didático do “padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado” (QUIJANO, 2005a, p. 126) nos currículos escolares, sobretudo representando nas imagens e textos desta ferramenta pedagógica, até muitas vezes em forma de artimanhas, as hierarquias humanas como sendo algo natural e pré-determinado, contribuindo assim para disseminação de diversas formas de desigualdades, entre elas as étnico-raciais. Sobre o enlace entre currículo e poder, Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2017) leciona assim:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre as quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer de qualquer representação. (SILVA, 1995, p. 195).

[...] É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre diferentes grupos sociais – estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas

representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. (SILVA, 2017, p. 194)

Já Barbara Freitag, Wanderly Costa e Valéria Motta (1989) nos explicita que:

Defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula. Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia a dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres). (FREITAG, COSTA, MOTA, 1989, p. 128).

Chaves (1990) ressalta que o LD se configura como documento funcionalmente autoritário e ideológico no sistema educacional. Nas palavras da autora:

[...] o livro didático carrega em si uma autoridade, que segundo Marilena Chauí é denominada de regra de competência na medida em que a priori se define “quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito ou ouvido, onde e quando isto pode ser feito”. (...) Neste caso, o silêncio de uma das partes envolvidas implica em caracterizar o discurso pedagógico como um discurso autoritário, que através de seu caráter informativo, dissimula a sua outra função, a ideológica. (CHAVES, 1990, p.17).

Fazendo uma reflexão a partir da concepção apresentada por Chaves (1990) ao expressar o viés autoritário e ideológico do LD, podemos compreender nesse contexto, um processo de historicização do LD que dissemina o silenciamento e a inferiorização das classes sociais subalternizadas e desprestigiadas como a pertença étnico-racial negra, justificando ainda mais nossa investigação. Sobre esse silenciamento colonialista, evocamos Grada Kilomba (2016) que expressa:

Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos (as) chamados (as) ‘Outros (as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2016, p. 172).

Para Carmo (1991), além do LD torna-se indispensável ao trabalho docente em sala de aula, o mesmo é compreendido “[...] como valor de troca, como mercadoria produzida pela indústria cultural, que se sobrepõe ao valor de uso, ou seja, à sua função pedagógica” (CARMO, 1991, p. 86). A autoria ainda explica, seguindo a mesma perspectiva de Chaves, que o LD representa um veículo de disseminação de conteúdo ideológico:

[...] o livro didático participa do processo de formação de crenças, valores, posturas, visões de mundo e interpretações da realidade, para a totalidade da população que frequenta a escola. É preciso lembrar, também, que provavelmente o livro didático é

o único tipo de publicação a que muitas crianças têm acesso, o que o torna um instrumento poderoso, tanto para reproduzir a ideologia dominante, quanto, ao contrário, para criticá-la. (CARMO, 1991, p. 116-117).

Resnik (1992) defende o ponto de vista que o LD se configura como um interlocutor de peso na ação pedagógica do professor, sendo considerado o seu instrumento ímpar no processo de ensino-aprendizagem e que por diversas vezes é quem conduz esse processo em sala de aula. Ou seja, o LD é sentenciado como um docente coletivo devido a sua capacidade de universalizar o saber. O pesquisador assevera ainda que:

Os manuais escolares são elementos privilegiados para estabelecer essas conexões: entre os programas e a sala de aula – e nesse sentido, entre Estado e sociedade –, assim como entre professores – dirigentes em ponto menor – e os alunos. O seu sucesso editorial, pelo menos desde a década de 30, não deixa margem de dúvidas quanto à sua presença marcante em sala de aula. Se o professor é o portador do saber legítimo, personagem central para a transmissão dos conhecimentos, podemos dizer que o livro didático funciona com um professor coletivo. Enquanto instrumento do cotidiano escolar tem o dom de universalizar e unificar a mensagem. Universaliza o saber que se quer transmitir porque é abrangente, atinge a uma diversidade de escolas, professores e alunos em regiões distantes: no Rio, São Paulo ou Porto Alegre – alguns livros de maior tiragem veiculados pelas maiores editoras conseguiram penetração em mais de um Estado, fato que se constitui em grande proeza editorial. Num mesmo movimento o livro didático unifica o discurso. [...] Por isso, volto a enfatizar, é um professor coletivo, verdadeira orientação de conteúdo e método. Consiste não apenas em um instrumento de apoio: mas é quem instrumentaliza, imprime direção às aulas (RESNIK, 1992, p. 150-51).

Na mesma linha de pensamento de Hofling (1981), pesquisadora Bittencourt (1993) entende que o LD escolar “[...] constituiu-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares (BITTENCOURT, 1993, p. 17-18), ou seja, o LD tem como propósito geral “[...] cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz dele, nunca é única” (BITTENCOURT, 1993, p. 05). A autora ainda ressalta o peso do LD em atividades pedagógicas no contexto da educação brasileira desde meados de 1900:

O LD independente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. O aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do LD um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado (BITTENCOURT, 1993, p. 283).

Para Stray (1993), o LD pode ser concebido como um produto cultural híbrido que se depara no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, p.77-78). Para este autor, o LD, atualmente dentro de um contexto de escolarização moderna, coexiste na escola com outras ferramentas pedagógicas como, por exemplo, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), entre tantos outros. Mesmo assim conforme sustenta o autor, o LD ainda ocupa um lugar por excelência no contexto escolar moderno. Esse lugar de destaque do LD no contexto escolar apontado pelo autor é nitidamente percebido atualmente nas escolas públicas e privadas do Brasil, especialmente na básica como um todo, sobretudo em tempos de pandemia da Covid-19. Mesmo com a usabilidade das aulas remotas, e diante das dificuldades de toda ordem de acesso à internet por parte tanto dos estudantes, o LD torna-se neste contexto à única ferramenta pedagógica de acesso rápido, fácil aos conhecimentos.

Problematizando o referido conceito em estudo, os filósofos Deleuze e Guattari (1995) argumentam que o LD representa “[...] uma espécie de organismo, ou uma totalidade significativa” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.10), assumindo sua complexidade tanto nos aspectos materiais como imateriais. Nesta perspectiva, tem-se que:

Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. Fabrica-se um bom Deus para movimentos geológicos. Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.10).

Com ênfase nos papéis que o LD exerce em contexto educacional para além de uma ferramenta pedagógica, Apple (1995) caracteriza o LD como um produto cultural. Nas palavras do autor:

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p. 82).

Para Magda Soares (1996), o LD raramente é usado em sua totalidade pelos professores e alunos. Autora ainda ressalta que, um número expressivo de professores e professoras prefere lançar mão apenas dos exercícios e atividades indicadas pelas obras,

demonstrando assim uma dependência dos docentes em relação ao LD no que concerne ao trabalho pedagógico propriamente dito. Leiamos a autora:

O processo de expansão da escolarização gerou a necessidade de recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores. Resultado da democratização do ensino e da multiplicação de alunos dela decorrente, esse processo vai conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, como também a uma formação profissional deficiente. Tudo isso constitui uma situação que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 1996, p.62).

Lajolo (1996), ao dissertar sobre sua concepção de LD, nos alerta para sua importância na educação básica. Nas palavras da autora:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 03).

Lajolo (1996) ainda complementa seu conceito ao expressar o papel mediador e dialogal que o LD estabelece entre os atores educacionais docentes, discentes com os conhecimentos, produzindo e possibilitando assim, um processo de ensino-aprendizagem de mão dupla, tanto para o docente como para o discente que são em última análise em nosso entendimento, os consumidores/leitores por excelência. Ou seja, os LD, “interagem” substancialmente com os referidos atores sociais, pulverizando no universo escolar, distintas concepções de cultura, valores e representações sociais.

Nas palavras da autora:

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 04).

Já em um trabalho sobre os LD e ensino de história, Gatti JR (1998) nos dirá que o LD representa os “[...] portadores dos “caracteres das ciências” (GATTI JR, 1998, p. 21). Ainda segundo o autor, os LD são:

[...] fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares.
[...] os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos (...)
organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para

viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. [...] portadores dos conteúdos disciplinas e [...] organizadores das aulas. [...] uma amostra dos processos culturais vivenciados na escola, lugar onde se entrecruzam aspectos da História da Cultura e da História da Pedagogia. [...] apresentam-se os conteúdos disciplinas de forma explícita (GATTI JR, 1998, p. 09-12).

Chartier (1998) - nos inspirando a refletir sobre o LD enquanto objeto com potencial de organizar e dar sentido ao mundo social, estabelecendo significações. Declara que “o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, [...], a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 1998, p. 08).

Ao tratar da concepção de LD, Mauricio Demori (2000) assevera que “[...] os livros didáticos carregam conteúdos relacionados aos mais variados saberes escolares e possibilitam ao pesquisador observar as diretrizes e estratégias pedagógicas, políticas e culturais de um momento histórico específico. Além disso, trazem consigo um corpo de ideias e representações elaboradas a partir da influência de uma grande quantidade de elementos e agentes sociais. (DEMORI, 2000, p. 1-2). Ou seja, o LD é uma fonte preciosa de estudos das representações sociais que são expressos no currículo prescrito. Portanto, defendemos questioná-lo desde a seleção de conteúdos até as formas de reprodução sociocultural expressos em seu interior, pois como bem assegura Gimeno-Sacristán e Péres Gomez (1998) “a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas a versão escolarizada em particular” (GIMENO-SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 128).

Choppin (2002) ao utilizar diversas denominações para refere-se ao LD [livro de classe, manual escolar, cartilha escolar, livro-texto ou livro escolar], declaro que “os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre gerações” (CHOPPIN, 2002, p. 06). O pesquisador assegura ainda que o LD representa:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às ovens gerações os saberes, as habilidades [...] os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação da juventude (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Jorge Megid e Hilário Fracalanza (2003) nos dirão da relevância do LD para a prática pedagógica. Eles dissertam que o LD “[...] se configura na prática escolar, como um material de consulta e apoio pedagógico à semelhança dos livros paradidáticos e outros tantos materiais de ensino [...]” (MEGID; FRACALANZA, 2003, p. 40).

Seguindo esse lastro, Simão Vasconcelos e Emanuel Souto (2003) - refletem que o LD deve ter uma linguagem clara e coerente, valorizando o contexto dos estudantes, porém “não é suficiente um livro ter linguagem clara e coerente se ele não priorizar o reconhecimento do universo do estudante em suas páginas [...]” (VASCONCELOS; SOUTO, 2003, p. 97). Complementando, os autores nos alertam que os “livros didáticos precisam, sem dúvida, conter ferramentas que incitem a discussão sobre o conteúdo teórico a fim de permitir sua conversão em conhecimento [...] produção de conhecimento útil, aplicável e presente no cotidiano do aluno” (VASCONCELOS; SOUTO, 2003, p. 101).

Já Joelza Rodrigues (2004) reflete a questão da não neutralidade do LD, considerando-o como:

[...] o livro didático não é neutro do ponto de vista teórico, metodológico e ideológico uma vez que ele traz em si um feixe de condicionamentos: políticas educacionais, currículos, programas, concepções de mundo do autor, influências da renovação historiográfica, interesses e apelos de mercado, interferências na produção editorial modificando o texto original do autor (RODRIGUES, 2004, p. 23)

É oportuno refletir nesta atmosfera e alinhado ao pensamento de Rodrigues (2004), que os LD, sofrem múltiplas influências sociais, entre elas: dos mercados, dos empresários, da política, da cultura, dos grupos privilegiados cultural e economicamente, das editoras, dos autores, etc, que desta feita desembocaram no cotidiano escolar, interferindo assim na seleção de conteúdos “oficiais” a serem ensinados nas unidades escolares como “verdades incontestáveis”, como por exemplo, da estereotipação do povo negro apresentadas nos LD, contribuindo assim para manutenção de concepções sociais excludentes, autoritárias, preconceituosas a serviço da ideologia capitalista dominante. Podemos observar essas múltiplas influências das referidas variáveis durante o processo de escolha dos LD pelo PNLD/MEC na medida em que as editoras devem atender a critérios pré-estabelecidos no edital do referido certame, sob pena de serem excluídos do processo de escolha do LD. Em outras palavras, os LD são documentos oficiais carregados de interesses de grupos poderosos financeira e ideologicamente.

Nas palavras de Macedo (2004):

[...] É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições. É claro que esses conflitos não se dão num vazio econômico e social, com visível interferência, por exemplo, de um mercado editorial poderoso. Mas é também verdade que esse mercado deseja conquistar potenciais leitores com o seu produto e nesse desejo está expressa a ambiguidade do processo de dominação que precisa interagir com o outro como sujeito, mesmo quando o objetiva como mero consumidor [...] (MACEDO, 2004, p. 106-107).

Retomando Choppin (2004), o autor argumenta que LD exerce quatro funções que são nominadas da seguinte forma: a função referencial, a instrumental, a ideológica e cultural e documental. Segundo o mesmo autor, essa função tem a sofrer variações que depende do “o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN 2004, p. 553).

Tem-se então no fragmento que:

1. **Função referencial**, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. 2. **Função instrumental**: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. 3. **Função ideológica e cultural**: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, subreptícia, implícita, mas não menos eficaz. 4. **Função documental**: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifo nosso)

Bittencourt (2003), em convergência teórica com Choppin (2004) acerca da concepção de LD, destaca o papel cultural e sua influência enquanto ferramenta pedagógica

de transmissão e/ou produção de saberes a serviço da manutenção dos privilégios em sociedade burguesa e capitalista. Nas palavras da estudiosa:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2003b, p. 05)

A questão político-ideológico do LD também é retomada em Faria (1986) nos seguintes termos:

O livro sistematiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade x discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo. Desta forma, diz que sua experiência é errada e desde que se esforce, estude, subirá na vida. Assim, o livro didático contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e passiva (FARIA, 1986, p. 77).

Xavier; Freire; Moraes (2006) seguem em linha semelhante ao dissertarem que:

[...] livro didático tem papel determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores [...]. [...] é a pedra fundamental no processo de formação dos [...] alunos devendo, então, ser objeto de constante pesquisa na qualidade de seu serviço à educação [...]. [...] exerce seu papel junto à escola para reduzir, ou mesmo eliminar, o abismo entre Ciência e cidadania [...] (XAVIER; FREIRE; MORAES, 2006, p. 275-276).

Justamente a educação, aquele que deveria contribuir para a mitigação, diminuição e superação dos modelos de reprodução ideológicos das classes dominantes, indubitavelmente lança mão da seleção de conteúdo [textual e imagético] nos LD, validados pelo currículo oficial, para perpetuação na sociedade as desigualdades sociais e étnico-raciais e que neste contexto em nosso entendimento, nem de longe este modelo de educação busca promover uma formação humanizada, democrática e igualitária para todos. Em suma, “o currículo escolar está longe de ser um fator “neutro” (GOODSON, 1995, p. 95). Ele é uma “opção cultural”, um “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Na concepção de Rosa Maria Verceze e Eliziane França Silvino (2008):

[...] o livro didático constitui material necessário para o processo de ensino aprendizagem. Porém, o livro não deve ser considerado como única fonte de conhecimento disponível para o educando, mesmo sendo utilizado didática e corretamente em sala de aula, pois o professor deve ter consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, para tanto, é preciso buscar, em outras fontes, informações ou conteúdos que venham a complementar e enriquecer o livro didático (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85).

Nessa linha de pensamento, entendemos que a confecção do LD está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar. Pensando a disciplina de Ciências, especificamente do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, o LD didático em plena era das Tecnologias Digitas da Informação e Comunicação (TDIC) configura-se ainda como um norteador de destaque do currículo escolar na área das Ciências da Natureza para a formação do pensamento científico do aluno em contexto oficial, isto é, ele direciona os saberes a serem ensinados em sala de aula. Portanto, a usabilidade do LD no trabalho pedagógico poderá assumir entre tantas funções, a de transmissão de conteúdos já estabelecidos por determinados grupos da sociedade possibilitando assim concepções educacionais bancárias e eurocêntricas, sendo como bem assegura Edgardo Lander (2001) “possível identificar nestas correntes hegemônicas um substrato colonial que se expressa na leitura destas sociedades a partir da cosmovisão europeia e seu propósito de transformá-las à imagem e semelhança das sociedades do Norte, que em sucessivos momentos históricos serviram de modelo a ser imitado” (LANDER, 2001, p. 23).

Refletir acerca dos processos de dominação do currículo escolar a partir da seleção dos conteúdos no LD, especificamente no LD de ciências para o ensino fundamental, 6º ao 9º ano, representa, em nossa visão, uma rachadura ao modelo de educação eurocentrado, que a partir de uma concepção de ciências alicerçada na eugenia, pulverizou em cenário mundial, o ideário de uma supremacia da pertença étnico-racial branca e do conhecimento de matriz europeia. Ou seja, modelo de dominação “etnocêntrico universalizante” (FOUCAULT, 1986), que alimentou a sociedade brasileira, sobretudo o sistema educacional, além de deslegitimar outras formas de saberes, contribuiu e contribui até hoje conforme Bell Hooks (1995) para “a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças” (HOOKS, 1995, p. 477) não só fisicamente, mais sim psicologicamente através da desvalorização, invisibilidade e ausência da sua cultura nos LD de Ciências.

Nesse contexto, defendemos enquanto professor de Ciências e Biologia, uma prática pedagógica a partir de uma educação libertadora, onde a partir do processo de ensino-aprendizagem, busca-se conscientizar enquanto sujeitos de sua própria história, demonstrando que todo e qualquer estudante pode aprender, sonhar e lutar pelo seu lugar ao sol, a partir do chão da escola, contribuindo assim, para uma mudança de mentalidade que “eu não posso, eu não consigo aprender” Para nós, essa educação libertadora comporta-se como transgressora na medida em que o professor seja capaz transgredir e rompa conforme Neusi Berbel (2011) as fronteiras da “colonialidade do saber”, a partir de uma “nova postura pedagógica [...]” “com características diferenciadas daquelas de controle” (BERBEL, 2011, p. 30), contribuindo assim para descolonizar o currículo escolar.

Desse modo, Bitencourt (2008) nos lembra que:

o livro didático independentemente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. Nos anos seguintes, o aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado. (BITENCOURT, 2008b, p. 190)

A autora ainda realça que:

o livro didático deveria desempenhar o papel homogeneizador do saber escolar, de reforçar os métodos de ensino baseados na memorização, em uma escola concebida como transmissora dos conhecimentos das diferentes disciplinas. O livro didático deveria ser utilizado como instrumento de memorização, ocasionando a prática do “saber de cor”. Páginas e páginas eram repetidas oralmente, diante do professor e dos companheiros, inculcando um conhecimento superficial de difícil avaliação quanto a sua efetiva apreensão (BITENCOURT, 2008b, p. 216).

Ao tratar do verbete LD, Manoel Costa e Norma Allevato (2010) dissertam que:

O livro didático apresenta-se com destaque no cenário educacional, ou seja, desempenha um papel relevante no desenvolvimento das atividades de sala de aula, realizadas pelos professores com seus alunos. Trata-se, por tanto, de importante instrumento utilizado pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades como docentes (COSTA E ALLEVATO, 2010, p. 79)

Em consonância com pesquisadores Verceze; Silvino (2008), Costa; Allevato (2010), Alice Horikawa e José Jardimino (2010) compreendem o LD como sendo uma importante ferramenta pedagógico de transformação do cotidiano nacional. Segundo eles:

[...] o livro didático insere-se no processo de formação da identidade nacional, seja pelos temas e conteúdos priorizados nos manuais didáticos, seja pelas metodologias

neles indicadas, seja pela perspectiva ideológica neles subjacentes [...] (HORIKAWA; JARDILINO, 2010) p. 156)

Marpica e Logarezzi (2010) trazem para o debate em questão a perspectiva do LD enquanto promotor da transversalidade, auxiliando o trabalho pedagógico do docente. Para eles:

[...] o livro didático cumpre um papel de grande importância. Na medida em que é um elemento que está presente em sala de aula, auxilia a implementação das políticas de educação em geral [...]. O livro didático apoia o planejamento das atividades de ensino e fundamenta o seu desdobramento em aprendizagem, no processo pedagógico desenvolvido por professor (a) e estudantes. [...] o livro didático surge também como um potencial promotor da transversalidade [...] (MARPICA, LOGAREZZI, 2010, p. 116).

Kazumi Munakata (2012) reflete o LD enquanto produto mercadológico, tendo um papel ímpar para o Estado brasileiro no tocante sua circulação de livros, especialmente no contexto educacional do Brasil:

Uma das especificidades do livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado, havendo casos em que este assume a própria função de produzir o livro único. [...] No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores [...] (MUNAKATA *apud* MUNAKATA, 2012, p. 187-188)

Não podemos deixar de problematizar a questão mercadológica e de consumo do livro didático nas sociedades estruturadas no modelo de produção do capitalista financeiro. Em outras palavras, o LD, para além de uma ferramenta pedagógica, representa um objeto do consumo. Para adensar essa compreensão, trazemos dados da Fundação João Pinheiro, referentes a 1998 em João Carvalho (2008) que sustenta a referida questão: “devido à dependência da indústria livreira em relação à compra de livros didáticos feita pelo governo, seria importante ter estudos sobre o assunto. Note-se que aproximadamente 64% da produção de livros no Brasil é no setor de livros didáticos, seguidos de 17% de obras gerais e de 14% de livros religiosos” (CARVALHO, 2008, p. 09). Oportunizo o momento para pontuar baixa produção de trabalhos acadêmicos que discutem o financeiro e o LD.

Alisson Martins e Nilson Garcia (2013) discutem também a questão do LD enquanto objeto da indústria cultural. Eles asseveram que:

De modo geral, as posições defendidas no contexto da teoria social crítica apontam a existência de uma Indústria Cultural que planeja os produtos culturais imprimindo-lhes uma determinada forma de consumo, em que o peso concentra-se sobre o seu aspecto coercitivo. Dentro desta perspectiva, poder-se-ia apontar que os livros didáticos buscam imprimir sobre seu público usuário um determinado modo de consumir, contrariamente àquilo que se supõe que ocorra no contexto escolar, em função das diferenças entre o que Lopes (1999) aponta como sendo conhecimentos científicos, cotidianos e escolares⁴⁵. (MARTINS; GARCIA, 2013, p. 7206).

O LD [Ciências] contribui de forma relevante para a construção de estereótipos raciais negativos que estão a serviço da “colonialidade do poder, do ser e do saber” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016), orientado sua produção a partir da representação de mundo social de determinados grupos intencionais e não neutros, que estruturam o ensino de “herança colonial”, (CASTRO-GÓMEZ *et al.*, 2007), legitimando e naturalizando a dominação cultural, econômica e política a partir do contexto educacional. Pensamos que combater as representações e os estereótipos raciais negativos da população negra no currículo escolar, especialmente nos LD de Ciências, perpassa entre outras coisas, por problematizar a importância das diferenças culturais, buscando “rearticulação do signo” (BHABHA, 2007, p. 270), contribuindo assim para a desconstrução das narrativas dominantes nos currículos escolares. Nessa perspectiva Bhabha (2007) nos dirá que:

Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical de temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais. E a contingência como tempo significante de estratégias contra-hegemônica não é uma celebração da “falta” ou do “excesso”, ou uma série autoperpetuadora de ontologias negativas. Esse “indeterminismo” é a marca do espaço conflituoso mas produtivo, no qual arbitrariedade do signo de significação cultural emerge no interior das fronteiras regulares do discurso social. (BHABHA, 2007, p. 240).

Em relação às representações de mundo social, Chartier (1990) assevera que:

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p.17).

⁴⁵ Cf. LOPES, A. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

Esse fragmento nos possibilita refletirmos uma questão que consideramos central no processo educacional: que tipologia de educação queríamos devolver com nossos alunos, enquanto professores e professoras de Ciências da Educação Básica Pública? Defendemos que os LD Ciências para uso em contexto escolar sejam ressignificados, repensados, reformulados e rediscutido prioritariamente pelos professores e professoras, buscando assim através de profissionais docentes comprometidos com uma educação libertadora, justiça, fraterna e antirracista, possam contribuir para o processo de superação da “tendência colonial do ocidente capitalista (FANON, 1980) [...]” (FAUSTINO *apud* MULLER; CARDOSO, 2017, p. 127) que hegemonicamente vem influenciado a Educação no Brasil ao longo dos séculos entre tantos aspectos, especialmente o racial, na medida em que não podemos refutar o “caráter constante, renovado e transformado” que o racismo adquire nas sociedades contemporâneas (SILVÉRIO, 1999, p. 07) sendo necessário labutar para “a dissolução total deste complexo mórbido (alienação colonial)” (FANON, 2008, p. 28).

Em suma, diante das convergências e divergências nas concepções de LD demonstradas pelos autores, evidencia-se que o LD faz parte da cultura escolar brasileira. Na seção que se segue, contextualizaremos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo” (BRASIL, 2019, p. 03).

2.4 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Existem na atualidade diversas abordagens que fazem uma contextualização histórica do PNLD, empreitada esta já realizada de forma bastante competente por pesquisadores e pesquisadoras como Hofling (2000), Araújo (2001), Cassiano (2003; 2007), etc. Não temos o objetivo, ao apresentar um breve passeio histórico sobre o PNLD, de realizar uma revisão da literatura profunda sobre essa temática. Procuramos apenas situar o leitor e a leitora sobre algumas dimensões e projetos que originaram e consolidaram aquilo que, a posteriori, seria nominado de Programa Nacional do Livro Didático.

De acordo com Marco Antônio Silva (2012), na década de 1930, ocorreu no governo brasileiro, em novo contexto da política nacional no qual Getúlio Vargas preocupado “[...] em “fortalecer a ideia de nação forte e unida” (SILVA, 2012, p. 808), consolidou um movimento de incentivo à produção didática nacional. Nesse período, o Brasil, apesar das muitas turbulências internas vivenciadas pela Revolução de 30, a crise econômica externa de

1929 afetou economicamente o país, ocasionando um aumento expressivo de preço das importações de livros, ficando a nação “obrigada” à produção de obras didáticas nacionais e por menor custo financeiro. Diante deste cenário, em 1931, o então Ministro da Educação e da Saúde Pública Francisco Luís da Silva Campos, recebe como missão cunhar uma proposta didática nacional que interessasse ao país. A partir de então, os LD passaram a ser confeccionados em larga escala pelo Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, assegurando a ampla divulgação e distribuição de obras com autores brasileiros de interesse educacional e cultural.

A partir da criação do INL, o LD passou a ter uma legitimidade perante a sociedade brasileira, legitimidade está fortalecida através da publicação de decretos posteriores⁴⁶; fazia-se necessário, nesse contexto, estabelecer seus objetivos. Por esse motivo, entrou em vigor o Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937, que responsabilizou o INL pelas publicações e circulação de livros. O Art. 2º do mesmo decreto, apresenta os quatro objetivos do INL da seguinte maneira:

- a) Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) Editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) Promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; d) Incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (BRASIL, 1937, p. 25586)

Com a publicação do Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/38 que estabelece as primeiras políticas de legislação, controle e de produção do LD, foi criada sob a gestão do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema⁴⁷, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) “cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.124). A partir deste momento, o LD passa a ser reconhecido como uma ferramenta didático-pedagógica indispensável para o processo de consolidação e reprodução da ideologia do Estado Novo, em outras palavras, os

⁴⁶ Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, que instituí a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País e o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, que consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

⁴⁷ Gustavo Capanema chefiou o Ministério da Educação e Saúde de 1934 a 1945.

LD prioritariamente a serviço do controle econômico-político-ideológico do que função didático-pedagógica.

Para adensar essa compreensão, recorreremos a Schwartzman *et al.*, (2000, p. 93) ao asseverar que “[...] os livros didáticos tornar-se-iam, portanto, bons instrumentos para a veiculação do ideal nacionalista de Vargas no que se refere, por exemplo, à preservação da língua portuguesa [...], o respeito à pátria, [...] e à educação moral e cívica”. Dessa forma, é apropriado pontuar do que foi exposto que as unidades escolares seriam nesse contexto do Estado Novo, de populismo e de construção da identidade nacional, instituições fundamentais para a difusão e/ou transmissão de uma cultura, inclusive política, objetivando legitimar uma leitura de mundo a partir do ponto de vista e dos interesses de grupos e/ou classes da estrutura de poder político e econômico do país, naquele momento histórico. Não obstante, isso não significa que a busca e o desejo por controlar ideologicamente os escritos utilizados culturalmente seja uma prerrogativa exclusiva dos regimes ditatoriais.

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) determinava expressamente em seu Art. 10, as seguintes competências:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1939, s/p).

A despeito da criação da CNLD no período do Estado Novo, ou seja, em um cenário político com viés autoritário nacionalmente, é oportuno destacar que essa validação da referida comissão foi alvo de fortes críticas e questionamentos que inviabilizaram em certa medida tanto sua implementação como a realização de suas propostas. Na realidade, a comissão não conseguiu lançar a cabo seus objetivos de forma efetiva devido a diversos fatores, a saber: a ineficiência e inoperância do processo como um todo; percepção pelos críticos de sua forte influência e controle na elaboração das obras que de um modo ou de outro representava um teor autoritário através do apego a uniformidade/homogeneidade pedagógica e cultural da sociedade brasileira; maior atenção aos aspectos políticos e morais do que efetivamente com os aspectos pedagógicos; número reduzido de membros encarregados de analisar os livros, etc. Em outras palavras, tem-se um processo de

“centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG *et al.*, 1993, p. 14).

Entretanto, no ano de 1945 ainda em contexto do Estado Novo, com a publicação do Decreto-lei 8.460, firmou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD, ampliando a comissão e efetivando cada vez mais o seu conjunto de poderes, entre eles “restringindo ao docente a escolha do livro didático a ser utilizado pelos discentes em todo território nacional”, como expresso em seu art. 5º (BRASIL, 1938).

Seguindo esse lastro, nos anos subsequentes, particularmente nos anos 60,⁴⁸ o contexto de produção e distribuição dos LD foi transformado substancialmente. A partir de 1966, o governo do E.U.A realizaram uma intervenção na educação brasileira através de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), que ficou conhecido como MEC/ USAID com o intuito de coordenar a produção, edição e distribuição do LD. Para Santos (2005), essa parceria tinha como objetivo precípua legitimar o aparelhamento ideológico do Estado alinhado aos interesses do capitalismo, em um cenário mundial de Guerra Fria e localmente, de um governo ditatorial.

Ainda segundo o pesquisador, para justificar essa intervenção norte-americana, o governo ditatorial do Brasil lançou como pano de fundo a crise educacional que havia se originado na década de 1950 (SANTOS, 2005). Foi justamente mediante essa parceria MEC/USAID que se originou a criação da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), assumindo atribuições administrativas e de gerenciamento financeiro de milhões de livros didáticos. Em resumo, podemos asseverar que o trabalho da referida comissão demonstrou resultados desastrosos, denúncias de irregularidades e corrupção envolvendo sua operacionalização e o mercado livreiro, notadamente o sobre o LD, culminando assim em 1971 com sua extinção.

Extinto o COLTED, surgiu em 1976, uma ressignificação da política do LD com a publicação do Decreto-lei nº 77.107, passando para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a competência do Programa do Livro Didático. Entre as competências da Fename

⁴⁸ É promulgada em 20 de dezembro de 1961, à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. A referida lei cita em seu Art. 1º, letra G, a seguinte finalidade “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer **preconceitos** de classe ou de **raça**” (BRASIL, 1961).

estavam “definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional; formular programa editorial; executar os programas de livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns” (FREITAG *et al.*, 1989, p.15).

Em 1983, o então Presidente da República João Baptista Figueiredo, no cenário de estado de exceção, em substituição a FENAME, criada Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)⁴⁹, no qual o governo brasileiro decidiu gerenciar o PLIDEF, objetivando assim controlar e centralizar a política do LD. Não obstante, tanto o referido programa como a política assistencialista/centralizadora do governo demonstraram diversos problemas relacionados a: dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, entre outras. (WITZEL, 2002; FREITAG *et al.* 1989).

Em 1985, com a publicação do Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto, o então PLIDEF passou a ser nominado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como compreendemos na atualidade, tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir os LD para as escolas públicas. O referido Decreto expressava ainda outras modificações como:

- a) estabelecer mecanismos que garantam a participação direta de todos os professores regentes de classes e demais representantes da comunidade escolar, no processo de análise, seleção e indicação de livros didáticos, a serem adotados nas escolas de 1º grau das redes públicas federal, estadual e municipal;
- b) fixar critérios para indicação dos livros didáticos, no que diz respeito ao seu quantitativo por aluno e ao respectivo componente curricular, em função das peculiaridades regionais;
- c) constituir instrumentos operacionais que ofereçam ao professor subsídios para análise, seleção, indicação e utilização do livro didático, bem como para a avaliação dos resultados de sua adoção;
- d) estabelecer as especificações técnicas sobre a qualidade do material empregado no livro didático e respectivas condições de apresentação e acabamento, com vistas a assegurar sua reutilização durante o período mínimo de três anos;
- e) promover a implantação e implementação do Banco do Livro em todas as escolas públicas do 1º Grau, como repositório do livro didático reutilizável;
- f) providenciar no sentido de que o livro didático seja escolhido mediante consenso dos professores, por série/componente curricular;
- g) selecionar, para aquisição, o livro didático que, entre duas opções indicadas pela escola para cada componente curricular/série, apresentar melhores condições de negociação;
- h) promover a reposição de exemplares dos títulos indicados, em função de perdas ou expansão de matrículas;
- i) firmar convênios com Secretarias de Educação dos Estados, Territórios e Distrito Federal, órgãos municipais de educação e associações comunitárias com vistas à fixação de condições, prazos, quantitativos de livros e

⁴⁹ Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), reunia diversos programas de assistência do governo federal, a saber: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programas Editoriais de Material Escolar e Bolsas de Estudo e o PLIDEF.

participação financeira na execução do Programa; J) regulamentar as condições para aquisição de livros indicados pela escola, bem como, de comum acordo com partes convenientes, as datas e os locais para a respectiva entrega (BRASIL, 2012, p.15901, Seção I).

Nos anos 1990, com a descentralização da seleção dos LD a serem distribuídos às unidades escolares, no PNLD/1997, o referido programa tinha como conjunto de objetivos:

contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar; b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País; c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos (BRASIL, 2001).

É oportuno lembrar que o PNLD se vincula ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE é uma:

[...] autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que atua no financiamento das ações suplementares voltadas, principalmente, para o ensino fundamental público ofertado por estados e municípios. Essa autarquia tem importante papel nas políticas federais para a educação, uma vez que tem por objetivo viabilizar aquilo que a Constituição Federal define, em seu artigo 211, como exercício da função supletiva e redistributiva da União em relação às demais esferas governamentais, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino (CRUZ, 2009, p. 23).

De acordo com o MEC/FNDE, no Brasil, é feito um elevado investimento financeiro na compra dos LD. No ano de 2020, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) investiu R\$ 1.390.201.035,55 no PNLD. Desse montante, R\$ 696.671.408,86 foram destinados para aquisição de LD para anos finais do ensino fundamental, atendendo 48.213 escolas que receberam um total de 80.528.321 exemplares de LD, beneficiando assim 10.197.262 alunos matriculados em escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2020a).

Nesse diapasão, o quadro número 2 demonstra cabalmente o investimento oficial referente à distribuição e reposição integral dos livros para os docentes e discentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, a reposição de livros para o ensino médio, e para a educação infantil para 2020. Verifiquemos o quadro a seguir que expressa os dados oficiais do Governo Federal para gastos com o PNLD de 2020.

QUADRO Nº 02 - Dados Oficiais do Governo Federal para Gastos com o PNLD/2020.

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> [acesso em 20/05/2020a, 15:40hs].

Para a edição do PNLD / 2017, [constante que os exemplares objetos de nosso estudo], os valores utilizados para distribuição de obras para ensino fundamental (6º ano ao 9º ano), foram quase na 1,3 bilhão de reais (Figura 2). Ainda de acordo com os dados estatísticos oficiais expressos pelo MEC/FNDE (2020b), o Ceará, foi contemplado com um montante de investimentos na aquisição de LD para o ensino fundamental (6º ao 9º ano), na ordem de R\$ 28.072.422,78, sendo adquirido 3.524.463 exemplares de LD, beneficiando assim 2.908 escolas e 461.743 alunos do ensino fundamental, anos finais (BRASIL, 2020b).

Observemo-nos o quadro 3 que nos apresenta fielmente os investimentos feitos para a aquisição do PNLD 2017:

QUADRO Nº 03 - Dados oficiais do Governo Federal para gastos com o PNLD/ 2017.

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> [acesso em 20/05/2020b, 15:50hs].

Quanto funcionamento da edição do PNLD/2020, segue atualmente as seguintes etapas, a saber, no quadro 06 abaixo nominado de: Cronograma de Etapas do Edital PNLD/2020:

QUADRO Nº 04 - Cronograma das etapas do Edital do Programa Nacional do Livro Didático 2020.

1. Adesão das Escolas	Unidades escolares federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal.
2. Editais de Convocação	Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.
3. Inscrição das Editoras	Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
4. Triagem / Avaliação	Realizada a triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica.
5. Guia do Livro	O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas
6. Escolha dos Livros Didáticos	Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as

	obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola
7. Pedido	A formalização da escolha dos livros didáticos pelas Escolas é feita via internet.
8. Aquisição	FNDE inicia o processo de negociação com as editoras.
9. Produção	Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras.
10. Análise de qualidade física	O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
11. Distribuição	A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas.
12. Recebimento	Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

Fonte: MEC/FNDE (2020c)

A seguir apresentaremos um mapeamento das pesquisas em nível nacional acerca da representação do negro/a no livro didático de ciências naturais no ensino fundamental anos finais, por meio da leitura artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas entre os anos de 2009 e 2019, disponibilizados em bases de dados brasileiras.

3 REPRESENTAÇÃO DO/A NEGRO/A NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTADO DA ARTE (2009-2019)

3.1 Exórdios

Como uma das etapas dessa investigação, realizamos um mapeamento das pesquisas brasileiras tendo como foco a temática Educação das Relações Étnico-Raciais nos LD de Ciências Naturais, particularmente, no ensino fundamental, que tem se apropriado da representação do/a negro/a por meio da leitura artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas entre os anos de 2009 e 2019, disponibilizados em base de dados nacionais. Procuramos compreender “quando”, “onde”, “quem” desenvolveu, “o quê” e “como” foram desenvolvidas, buscando traçar um perfil da produção acadêmica brasileira sobre esta temática.

Conforme verificado por Noronha e Ferreira (2000), os trabalhos do tipo revisão têm sua centralidade no caráter bibliográfico, ou melhor dizendo, seus estudos mapeiam, analisam e discutem a produção bibliográfica de uma determinada temática em investigação, dentro de um recorte temporal específico, revelando assim o estado da arte na literatura. Trata-se inegavelmente de uma tipologia de pesquisa de particular relevância, sobretudo para agrupar e debater informações que foram elaboradas em determinada área do conhecimento. Assim, reveste-se de particular importância a revisão da literatura.

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa com traços quantitativos com aplicação da revisão integrativa da literatura. É oportuno frisar que a pesquisa bibliográfica buscou ser exaustiva o quanto pôde, pois compreendemos que o LD é um importante objeto de estudo e que ao ser escolhido como universo/amostra de investigação e de pauta de pesquisas acadêmicas, ratificam-nos como ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos ideológicos e de poder, sendo considerados “artefatos curriculares” (APPLE, 1995) e que pode contribuir para a construção da “cultura material escolar” (JULIA, 2001).

De acordo com Edissa Fragoso da Silva (2009):

a importância do livro didático não está apenas no papel que ele exerce no processo ensino-aprendizagem, mas, também, pela função política e ideológica que cumpre como ferramenta do sistema educacional, o qual, como diria Bourdieu, tem, além de suas funções específicas, as de operar como um aparelho ideológico do estado, no caso o Estado brasileiro, tendo em vista a atuação deste em relação ao livro didático. (SILVA, 2009, p. 113)

Como bem assegura Erica Xavier e Maria Cunha (2011), os LD não são objetos/documentos neutros e nem devem ser concebidos de forma trivial e simplista, devido à sua complexidade “[...] que perpassa a ideia de campo neutro, no qual somente o que está em prática é ação pedagógica”. Seus textos e imagens estão intimamente ligados às dimensões pedagógicas e ideológicas, tendo em vista que o caráter ideologia no LD, busca sobretudo, “[...] forjar representações que atendam interesses [...]” (XAVIER; CUNHA, 2011, p. 124) hegemônicos dos grupos dominantes, a partir dos textos, discursos, atividades, sequência de conteúdos, imagens/ilustrações, proferidas nas obras didáticas, aparentando uma “ilusória” e “utópica” formação de consciência crítica dos estudantes.

Esses mesmos grupos dominantes, além de serem detentores dos meios de produção material [ex: os LD], das riquezas e do poder social, produzem ao mesmo tempo, as ferramentas e/ou instrumentos necessários para consolidação da simbologia-ideológica nas representações das imagens, dos textos, nos signos, nos símbolos, forjando assim, a ideologia dominante nas obras didáticas que se materializa tanto em sua produção como em seu consumo. Dentro deste cenário, “[...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado” (BITTENCOURT, 2006, p. 72-73).

Na prática o que se percebe é que os LD objetivam cristalizar determinados paradigmas, costumes, valores, modos de pensar e relações sociais em uma determinada época e ao mesmo tempo, legitimam a versão oficial da narrativa historiográfica, cristalizando e silenciando vozes, sobretudo das identidades africanas. De um modo geral, a ideologia dos grupos dominantes no LD, trazem diversas consequências para seus usuários [docentes e discentes], entre elas, as distorções dos fatos históricos de uma determinada sociedade a partir do controle e seleção dos conteúdos curriculares que permeiam a obra, e de modo muito particular, em sociedades racializadas e racistas como a brasileira, a disseminação dos estereótipos raciais negativos da população negra através das representações textuais e imagéticas.

Nessa perspectiva do LD enquanto seu caráter ideológico, de poder e de disputa curricular entre as forças sociais, evocamos Apple (1995) que assim nos fala:

são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente **definem qual é a cultura legítima a ser transmitida** (APPLE, 1995, p. 81-82, grifo nosso.)

Apple (1995) ainda nos dirá, em dados estatísticos, que LD representa uma ferramenta pedagógica de alta usabilidade por parte dos estudantes e que por consequência, acessam a cultura “legítima” a ser transferida aos alunos. Leiamos o que diz o autor trazendo como exemplo o caso dos estudantes norte-americanos: “estima-se que 75% do tempo dos estudantes de escolas elementares e secundárias em sala de aula, além de 90% do tempo dedicado ao estudo em casa, é gasto com os materiais apresentados pelos livros didáticos” (APPLE, 1995, p. 85). Esses dados estatísticos demonstram que o LD tem potencial de acesso e uso em massa por parte dos discentes, apresentam-se desta forma como um elemento ideológico do Estado e dos grupos dominantes que detém sua produção objetivando assim a reprodução da ordem vigente, mantendo o status quo e poder desses grupos dominantes, levando em última análise à manutenção da hegemonia a sociedade como um todo.

Adensando esse raciocínio acerca do LD enquanto locus ideológico a serviço da classe dominante, Faria (1994), nos dirá com segurança que:

Para as crianças da escola pública, o livro didático negando e ignorando suas experiências de vida, reforça seu discurso. O livro sistematiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade x discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo. Desta forma, diz que a sua experiência é errada e desde que se esforce, estude, subirá na vida. Assim, o livro didático contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e passiva (FARIA, 1994, p. 77).

Faria (2002) ainda complementa nos dizendo que:

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações existentes; [...] através desse mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante [...] e contribui para justificar e manter a realidade, reproduzindo-a (FARIA, 2002, p 77).

Stubbs (2002) e Bittercuont (2010) também compartilham da ideia de que o LD é um documento ideológico. Os pesquisadores são incisivos ao afirmarem que:

Parece evidente que existem relações entre as formas de linguagem nos livros didáticos, as instituições em que eles são usados, o controle social e intelectual que eles sustentam e as práticas pedagógicas que eles pressupõem (STUBBS, 2002, p. 137).

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e

ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com preceitos da sociedade branca burguesa (BITTERCUONT, 2010, p. 72).

Nessa linha de raciocínio, pressupomos que exista uma íntima e simbiótica interligação entre sua produção industrial-mercadológica e as relações sociais sem refutar de forma alguma, outras variáveis como as de cunho autoral, editorial e seus proprietários, influenciando na produção física e pedagógica do LD, pois a “indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99) reflete na formação da cultura de massa e fazem parte da cultura escolar. É oportuno problematizar que os sujeitos autores e proprietárias das editoras de LD são atores sociais formados em sua grande maioria por burocratas e burguesas a serviço do capital cultural hegemonia que "incorporam [...] uma seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia o de outro. (APPLE, 1997, p.77). Ou seja, “enquanto mercadoria, o livro didático tem valor de uso e valor de troca. [...] Como valor de troca, o livro didático enriquece editores e burocratas” (FREITAG *et al*, 1993, p. 63).

De acordo com Bittencourt (2008):

Os editores desenvolveram uma eficiente política de aproximação com o poder. Dentre as posturas estabelecidas pelos editores para criar vínculos com o governo, percebe-se que evitavam posicionamento político-partidário. Além disso, “tentavam obter títulos honoríficos, prática usual do Império para incentivar uma espécie de mecenato para obras assistenciais e educacionais, especialmente (BITTENCOURT, 2008 p. 73)

Queremos dizer com isso que, para entender a cultura escolar, faz-se necessário compreender as diversas dimensões que a perpassa o LD desde sua produção e comercialização até o consumo pedagógico, pois o LD em conformidade com (CORRÊA *apud* VALDEMARIN; SOUZA, 2000, p. 07), é “portador e revelador da cultura escolar”.

Por “cultura escolar”, Julia (2001) nos dirá que são:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, p. 10-11).

É importante destacar que as pesquisas nos LD poderão contribuir para descortinar a cultura escolar, possibilitando assim um processo de “[...] descolonização dos currículos da educação básica e questionamentos dos lugares de poder” (CARDOSO; DIAS *apud* MULLER; CARDOSO, 2017, p. 293). Ainda seguindo esse raciocínio, é igualmente importante lembrar que o LD é uma fonte documental histórica e pedagógica de relevância ímpar, visto que em seu interior, perpassam diversas representações textuais e imagéticas que expressão a cultura e o currículo escolar. Os LD “[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros [...]” (CHARTIER, 1990, p.17).

A seguir apresentaremos uma breve delimitação / contextualização do campo de estudo bem como o caminho metodológico que foi realizado até chegarmos aos trabalhos que foram selecionados para este capítulo e os resultados do referido mapeamento em nível nacional sobre a temática. Pontuamos que este estado da arte buscou refletir sobre os modos como pesquisadores e pesquisadoras, têm investigado a população negra no LD para pensar o ensino de ciências voltado aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

3.2 Breve delimitação do campo de estudo

Conforme Nilma Lino Gomes (2005), uma das temáticas que vem ganhando a atenção da sociedade, dos pesquisadores e acadêmicos brasileiros de diversas áreas do saber, é a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais onde a relevância desse tema não se estabelece apenas em sua teorização, mas também em entender as inúmeras interpretações que a sociedade brasileira faz a respeito das complexas relações étnico-raciais discutidas, vivenciadas e tensionadas no Brasil. No âmbito governamental, esses debates foram impulsionados pela força do Movimento Negro enquanto movimento social e de sucessivas pressões do exterior, particularmente dos compromissos firmados pela República Federativa do Brasil em meados de 2001 na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban (África do Sul).

Para tanto, é importante assentar que ao pensarmos as relações étnico-raciais no Brasil de hoje e os diversos cenários de discussão, reflexão e construção de políticas públicas para o enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação, tiveram sem sombra de

dúvidas, o protagonismo do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 13/05/1996, pressionado a responder as demandas do Movimento Negro, representa um marco legal e social de conquistas e resistências da população negra, no tocante ao reconhecimento e reparações de danos causados pelo processo de escravidão moderna, “[...] tanto pelo sofrimento impingido quanto pelo silêncio que teria a ele se seguido” (HEYMANN; ARRUTI, 2012, p. 115), que se submeteram por 300 anos no Brasil.

Para a educação, esse arcabouço legal citado anteriormente e diversos outros, culminaram na constituição de um ordenamento jurídico em nível de país destinados à área de educação, entre eles podemos citar: Parecer CNE/CP003/2004 (BRASIL, 2004a), que apresenta e internaliza ao campo estudos da educação a expressão “Educação das Relações Étnico-Raciais”. O referido documento ainda assevera que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 06). Em outros termos, reeducar para as relações étnico-raciais significa em nosso entendimento, proporcionar uma educação humanizadora através do reconhecimento e valorização do outro e de sua diversidade sociocultural, envolvendo todos os grupos étnico-raciais nos debates e na superação do racismo e de todas as formas de preconceito.

O referido parecer regulamenta o processo de alteração da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelas Leis nº 10.639/03, assinada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira [...]” (BRASIL, 2003) nos currículos escolares das redes públicas e particulares de ensino modificados pela Lei no 11.645/08 “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a Lei nº 11.645/08 ou mencionado documento legal estabelece a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, **a partir desses dois grupos étnicos**, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros **e dos povos indígenas no Brasil**, a cultura

negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à **história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Dentre as demais legais desenvolvidas pelo Estado brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com aprovação 1996 pelo Ministério da Educação (MEC), precedentes e preparatórias as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” em todos os níveis da educação brasileira, foram em nosso entendimento, inovadores. Essa percepção advém do fato de quer a inserção nos currículos escolares de temáticas e conteúdos sociais até então esquecidos, negligenciados e/ou invisibilidades na educação brasileira dentre eles a História e Cultura Africana a partir dos temas transversais,⁵⁰ configurou-se a nosso ver, a expressão “inicial” de uma política pública educacional de reconhecimento e valorização da diversidade bem como uma ação concreta de superação das desigualdades étnico-raciais presentificadas na educação nacional.

Os PCNs materializam a referida temática da África como um dos temas transversais⁵¹ no ensino fundamental em uma concepção de favorecimento dos discentes a serem capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998). Em outras palavras, a concepção sustentada aqui nos PCNs, em seu tema transversal “pluralidade cultural”, evoca, sobretudo, a perspectiva de uma heterogeneidade cultural na sociedade brasileira até então negligenciados esses temas da pluralidade e diversidade cultural nos currículos disciplinares da educação nacional. Portanto, para adensar essa compreensão sobre a valorização do “patrimônio etnocultural brasileiro” (VARGENS; FREITAS; FLUMINENSE, 2009, p. 386), os PCNs nos dirão que o “trabalho com Pluralidade se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura de Paz”, baseada

⁵⁰ O conjunto de temas proposto nos PCNs como: (Ética, Meio Ambiente, **Pluralidade Cultural**, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1997) onde o ensino de ciências é desenvolvido na área de Ciências Naturais.

na tolerância, no respeito dos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros” (BRASIL, 1998a, p.117).

Sobre a valorização do patrimônio sociocultural do Brasil, os PCNs para o Ensino Fundamental, em suas orientações didáticas, asseveram “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, sexo, raças e outras características individuais e sociais” (BRASIL, 2000, p. 40).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os PCNs (1997) se:

[...] constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p, 29).

Os temas transversais não são disciplinas novas. Eles perpassam, como o próprio nome assevera, todas as disciplinas e componentes curriculares nomeados de tradicionais [leia-se História, Geografia, Matemática, Português, Ciências, etc.], com o objetivo de refletir os conteúdos relevantes do cotidiano nacional e internacional. Não obstante, “é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas” (SILVA, 1995, p.7). O currículo está exposto às metamorfoses sociais, impostas pelos paradigmas que o norteiam em cada época e momento histórico. Ampliando essa reflexão sobre o currículo, Goodson (1995) nos dirá que:

[O currículo funciona] como principal identificador e mecanismo de diferenciação social o que, por sua vez, conferia-lhe uma posição definitiva na epistemologia da escolarização (...) e apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar (GOODSON, 1995, p.35).

É oportuno destacar que respostas ao racismo, discriminação e preconceito racial, sobretudo em contextos educacionais não se findam apenas com a promulgação e efetivação de leis no tocante como bem assegura o Parecer CNE/CP 003/2004 ao reconhecimento e “[...] valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos [...]” (BRASIL, 2004a, p. 09) na constituição da nação brasileira. Não obstante, para além da legislação, faz-se

necessário conforme o Parecer CNE/CP 03/2004 “[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004a, p. 10), afinal:

[...] quando desveladas as origens e formas de dominação, os dominados puderem se saber e compreender como tais. Este saber torna-se crítica do porquê da dominação e luz da prática dos dominados. Dessa maneira, há um confronto entre a função política da educação da classe dominante e a da classe dominada. [...] Teorizar uma ruptura com essa ideologia e mostrar sua pseudoconcreticidade é destravar mais um elemento que se antepõe à transformação social. (CURY, 1989, p. 82).

As conquistas citadas por meio da legislação referenciada são fruto de décadas de reivindicações e resistências do Movimento Negro brasileiro. Nesse cenário, umas das principais reivindicações do movimento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária se faz através da educação formal, no sentido de fazer uma releitura das temáticas mestiçagens, democracia racial, etnia, teoria do branqueamento da população brasileira, racismo, dentre outros, visto que a através educação, teria a possibilidade de equacionar com clareza um confronto da identidade nacional versus a identidade negra, procurando sempre uma justiça social, redistribuição equitativa da produção coletiva, numa sociedade brasileira marcada pela hierarquização, sofrendo dificuldades para motivar seus membros no sentido de modificar a sociedade atual e, por conseguinte, seus preconceitos (CAVALLEIRO, 2006; MUNANGA, 2009).

Desde o advento da Lei nº 10.639/03, ainda persiste a crença por parte de diversos educadores que a referida temática seja desenvolvida nas unidades escolares por professores de História, Geografia, Letras, Arte e Literatura, ou ainda que seja conduzido o debate somente por educadores negros/as e/ou militantes do movimento negro. Não obstante, a lei em nenhum momento, faz qualquer proibição de disciplinas como, por exemplo, Ciências em acrescentar em seus debates, a temática da História e Cultura da África. Não podemos negar de forma alguma, que os conhecimentos produzidos por esta área do saber, especialmente a Biologia e Ciências Naturais, foram substancialmente disseminados com objetivos de justificar, naturalizar e consolidar o racismo no mundo e até por muitas vezes, percebido como “politicamente neutro”.

Nessa perspectiva do “politicamente neutro” e da sistematização do “[...] ensino e aprendizagem acrítico de Ciências [...]” que “[...] engajam professores/as e estudantes na

manutenção do racismo [...]” (VERRANGIA, 2018, p. 12), que Gil; Levidow *apud* Verrangia (2018) ao expressar essa questão em contexto europeu, na Inglaterra, nos dirão que:

[...] mascara as reais prioridades políticas e econômicas das Ciências; esconde sua apropriação de tradições científicas não ocidentais; frequentemente, atribui a subordinação de pessoas ou o sofrimento muito mais à natureza, através de fatores biológicos ou geográficos, do que à forma pela qual a Ciência e a natureza têm sido subordinadas as prioridades políticas; é permeado por uma ideologia de raça, racista tanto na origem quanto no efeito; assume um papel chave no sistema de exploração econômica e política; perpetua pressupostos sobre a natureza e sobre a natureza humana que dão suporte às iniquidades (GIL; LEVIDOW *apud* VERRANGIA, 2018, p. 12).

Neste contexto, entendemos que um dos caminhos possíveis para que o ensino de ciências naturais se comprometa com uma educação que busque romper com a lógica perversa, maldosa e alienada do capital bem como combater o racismo enquanto instrumento de opressão, exploração e subalternização do povo negro na sociedade brasileira, a urgência da incorporação das discussões das relações étnico-raciais nas ciências naturais. Assim, acreditamos que o campo da educação em ciências pode contribuir sobremaneira para a superação do racismo e ao mesmo tempo propor um diálogo entre as ciências naturais e a história das diversas culturas que formam a sociedade brasileira a partir de uma narrativa dos vencidos, na medida em que a educação escolar, em contexto do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, representa um espaço ímpar para o processo de consolidação da cultura da diversidade, da austeridade com viés democrático, cidadão e antirracista.

É necessário acrescentar que, para além da inserção no campo teórico das discussões das relações étnico-raciais no ensino de ciências, é igualmente importante que os educadores e educadoras de ciências estejam preparados para pensar as questões étnico-raciais, ou seja, que as formações iniciais e continuadas pautem as questões do racismo, discriminação, preconceito, através de uma rede dialógica de produção de saberes. Para adensar essa compreensão, recorremos a Verrângia (2013) que ao problematiza o educar-se de professores do Brasil e dos E.U.A “que orienta a vivência de relações étnico-raciais em seu campo de trabalho, o ensino de Ciências” nos apresenta uma relevante contribuição de seus achados para o campo da educação em ciências (VERRANGIA, 2013, p. 01) O pesquisador destaca que “os professores/as de Ciências têm de envolver-se no processo de expor ideologias racistas e desafiar sua própria prática, muitas vezes racista. Esse processo é educativo e fundamental para que possam, de forma efetiva, educar relações etnicorraciais

humanizantes em suas aulas” (VERRANGIA, 2013, p. 07), já que os docentes também são consumidores por excelência dos conteúdos curriculares expressos no LD.

Outra categoria de inserção da temática das relações étnico-raciais no ensino de ciências, além dos professores, é o LD. Este esteve presente na educação brasileira desde a última metade do século XIX até os dias atuais com a implantação do PNLD na década de 1980, fortalecendo o processo de escolarização no Brasil, deste a distribuição bem como sua utilização como ferramenta e/ou instrumento pedagógico por parte dos docentes e discentes, exercendo um papel ímpar no processo de escolarização.

Nessa perspectiva, Batista (2002) lecionará assim:

[o] livro didático desenvolve um papel importante no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro (BATISTA *apud* ABREU, 2002, p. 534).

Nesse contexto geral, partimos do pressuposto de que existe uma forte disparidade quanto à representação das imagens, ilustrações, gravuras, fotos, textos direcionados a pertença étnico-racial da população negra no LD de ciências na educação básica, de modo particular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Além desta questão, os materiais didáticos escolares não trabalham a contento a questão da “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004a) e quando o trazem, demonstram essa temática a partir de uma perspectiva do negro subalternizado, humilhado e escravizado, “negando” as contribuições do povo negro na formação sócio-histórica do Brasil, perpetuando assim o processo de exclusão do negro/a, ratificando assim que os LD de Ciências não estão preparados e nem adequados para superação do racismo.

Pesquisas pioneiras no Brasil sobre estudos de LD de Ciências [leia-se Biologia] e relações étnico-raciais no tocante ao enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação racial, destacamos a realizada pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB), São Paulo (1988). O referido grupo de pesquisa apresenta um estudo precursor intitulado “Alguns livros de Biologia mais adotados na rede estadual foram analisados” (GTAAB, 1988, p. 47), com o objetivo de compreender o tratamento dado concepção de raças humana. O estudo evidenciou que alguns LD contribuíam para construção de pensamentos nocivos acerca do termo raças humanas, pulverizando assim, estereótipos raciais negativos e

ao mesmo tempo potencializando ainda mais no imaginário, a existência de hierarquias raciais humanas. É oportuno frisar que a presente investigação do GTAAB foi realizada em um contexto Celebração do Centenário da Abolição da escravatura no Brasil (1988), situação que provavelmente tenha influenciado na realização da pesquisa do grupo destacado.

Para demonstrar os resultados de pesquisas nacionais sobre a questão do racismo em LD, utilizamos como porto seguro pesquisas do tipo Estado da Arte construídas por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) que apontaram:

Em seu conjunto, a produção é relativamente frágil, teórica e metodologicamente, fragmentada e inconstante. Isto é, os textos nem sempre explicitam se dialogam com a produção ou a recepção, qual o modelo societário subjacente às suas inferências e qual o alcance das interpretações. São poucos os autores ou grupos de pesquisas que se mantêm trabalhando sobre o tema por um período relativamente longo. A produção sobre livro didático ignora este capítulo, ou o trata superficialmente (Freitag et al., 1989; Munakata, 1997, 2000; Em Aberto, 1996), da mesma forma que, com raras exceções, essa produção ignora o acúmulo de conhecimento sobre livros didáticos no Brasil. Complementarmente, estudos sobre relações raciais no Brasil, especialmente sobre o movimento negro nas décadas de 1980 e 1990, apesar de mencionarem o combate ao racismo em livro didático como um dos itens do seu ideário político, omitem o acervo de pesquisas sobre livros didáticos (D'Adesky, 2001; Guimarães, 2002). Apesar da tiragem bastante significativa, os livros didáticos não entram na configuração da representação do negro na mídia (D'Adesky, 2001). Além disso, observa-se uma quase ausência de referências a outros estudos sobre o próprio tema. À exceção de pesquisas do próprio autor, ou de grupos de autores com filiação direta, são raras as citações, as discussões, as contraposições e críticas, mesmo em estudos de mesma universidade ou programa de pós-graduação (Silva 2002). Isto é, defrontamo-nos com uma cultura e carências que são velhas conhecidas da academia brasileira. Além da necessidade de aprofundamento teórico conceitual indispensável à constituição de um campo de estudos, notamos algumas lacunas nesse conjunto de textos: ausência de diálogo com o campo de estudos das relações raciais no Brasil; pouca preocupação com o tratamento dado à História da África, disciplina reivindicada pelo movimento negro para integrar o currículo escolar; pouca atenção dada ao vocábulo racial “nativo”, usado nos livros didáticos. As implicações são sérias: dificilmente poderíamos falar em campo de conhecimento constituído. Assim sendo, a retaguarda disponível para propor e implementar ações práticas é frágil, para além do diagnóstico genérico “os livros didáticos brasileiro são racistas”, e das palavras de ordem genérica “é necessário mudá-los” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.130-131).

Müller (2015) investiga a produção acadêmica brasileira sobre imagem do negro em livro didático: estado do conhecimento de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os anos de 2003 e 2013 que estavam indexadas nas bases de dados de teses da Capes, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e do Domínio Público. A partir de um estudo qualitativo, a pesquisadora extraiu 15 trabalhos que visavam a analisar a pessoa negra no livro didático. Os achados revelaram a usabilidade estereotipada da imagem do povo negro e do continente africano mesmo após a implementação da Lei no 10.639/03,

tendo impacto fundamental na produção, organização e seleção dos conteúdos dos LD bem como uma concentração de pesquisas nas disciplinas de geografia, história e língua portuguesa ao passo que nenhum trabalho referente a disciplina de ciências.

Muller (2018) também desenvolveu uma pesquisa no sentido de mapear, na área da Educação, a produção de artigos, dissertações e teses sobre os LDs publicadas e defendidas no recorte temporal de 2003 a 2014, que permitiu verificar o quantitativo da produção e se houve maior implicação da academia e de pesquisadores nos estudos sobre as relações étnico-raciais pós Lei nº 10.639/2003. A investigação sobre o estado do conhecimento concluiu que, do quantitativo de 29 Trabalhos, deste sendo 25 dissertações e 4 teses, somente um trabalho (MATHIAS, 2011) privilegiou o estudo dos livros didáticos no ensino de ciências. Constatou-se também mediante a análise dos estudos acadêmicas, sucintas modificações no tocante ao quantitativo de conteúdos escolares em LD, acerca da história e cultura negra e da África. De oportuno, foram percebidas que as referidas mudanças se encontram ainda bastante incipientes para ter impacto na cultura escolar, dando a entender apenas como um cumprimento legal do PNL D a demanda da legislação.

Evidencia-se, a partir das leituras realizadas, nos artigos e dissertação de mestrado anteriormente, que o LD apresenta ressignificações positivas no tocante à diagramação e ilustração dos referidos materiais didáticos escolares bem como as publicações ficaram mais diversificadas, representando em certa medida um avanço pedagógico. Não obstante, essas ressignificações positivas foram brandas no que concernem as relações étnico-raciais, ou seja, entre indivíduos negros e brancos. As investigações identificaram ainda o discurso de personificação do negro e negra em diversos cenários de subalternização ao branco e em momentos ainda relacionados ao processo de escravidão, demonstrando assim que o LD representa um objeto de reprodução de uma educação marcada com ideologias eurocêntricas enfatizando o negro escravizado, oprimido e esvaziado de cultura e saber.

Desta forma, é válido considerar diante das discussões anteriores para além da escola enquanto espaço privilegiado de socialização e de convivência com a diversidade cultural humana, que a população negra e a expressão de sua cultura, encontra-se em desvantagem no tocante a sua representação nos LD de ciências, tanto no aspecto de produção acadêmica que investiga essa população no LD bem como as formas de suas representações textuais e imagéticas, destacando apenas aspectos depreciativos da população dentro de um contexto social racista. Só para exemplificar essa questão, percebe-se a fragilidade no que

concerne a problematização curricular de produção de conhecimentos técnicos e científicos de matriz africana expressos no ensino de ciências, pois “a subalternização dos saberes do campo é ativamente produzida pela monocultura do saber euro-ocidental, sendo também uma forma de injustiça epistêmica” (OLIVEIRA, 2017, p. 14).

3.3 Mapeamentos das pesquisas em nível nacional sobre a representação do negro/a no livro didático de ciências naturais no ensino fundamental anos finais: da seleção do corpus documental à análise dos dados.

Objetivamos mapear a produção acadêmica brasileira (teses, dissertações, monografias e artigos) que abordaram questões relativas às *Relações Étnico-raciais, que tem se apropriado sobre a representação do negro/a no Livro Didático de Ciências Naturais no Ensino Fundamental anos finais*, publicados e defendidos entre os anos de 2009 a 2019 buscando responder as seguintes indagações que serviram de diretrizes para a presente pesquisa: Quais artigos, monografias, teses e dissertações (TDs)⁵² foram produzidas no período de 2009 e 2019 que fazem referência sobre a temática? Quais as principais universidades que produziram TDs sobre essa temática? Quais os procedimentos metodológicos empregados? Quais os objetivos das pesquisas das teses e dissertações (TDs)? Existe uma concentração regional e/ou temporal dos estudos? Os descritores utilizados nas buscas eletrônicas estão demonstrados no quadro a seguir:

Quadro Nº 5 - Descritores utilizados para a Revisão Integrativa da Literatura

Descritores Utilizados	Educação da(as) relação(ões) étnico-racial(is); Relação(ões) étnico-racial(is); Étnico-racial(is); Ensino de ciência(s); Ensino de ciência(s) natural(is); Ensino de ciência(s) da natureza; Ciência(s) da natureza; Representação(ões); Iconografia(s); Imagem(s); Ensino fundamental; Negro(s); Negra(s).
------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2021), adaptado de Muller (2015) e Bispo (2018)

O Estado do Conhecimento (ANDRÉ, 2001) apresenta um paradigma qualitativo, nesta direção, realizou-se um estudo descritivo (MACMILLAN; SHUMAKER, 1997) e, dentro destes, utilizou-se uma revisão integrativa da literatura científica seguindo quatro etapas: a) define o objetivo da análise que deve ser suficientemente claro para guiar a seleção

⁵² No transcorrer do texto optamos por utilizar as siglas (TDs) para Teses e Dissertações.

e recolha de dados; b) constitui o corpo documental que deve conter todo o volume da investigação relevante; c) codifica as características a reter nos estudos de acordo com os objetivos da revisão; d) transforma e interpreta os resultados individuais de forma a possibilitar comparações posteriores (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2012).

Os estudos de revisão são concebidos como “estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Conforme Muller (2015), estudiosos como André e Romanowski (1999, 2002) concebem a tipologia metodológica revisão de literatura como estudos de “estado da arte⁵³” e/ou “estado do conhecimento”, que abarcam de forma integral distintas investigações de uma mesma temática, a partir de qualquer campo teórico. Não obstante, onde essas tipologias de pesquisas proporcionariam um balanço do conhecimento, fundamentadas na perspectiva de uma análise comparativa de diversos trabalhos e temas em questão. Para Muller (2015), implica numa atividade de rastreamento, no qual o investigador extrairá tudo que for possível, no sentido de fortalecimento das produções acadêmicas nos referidos campos do saber. Nesse sentido, em consonância com as balizas teóricas já mencionadas, escolhemos como objetivo desta seção o mapeamento da produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais, no campo de estudos relativos ao ensino de ciências, especificamente, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, referente a representado do/a negro/a no LD nos últimos 10 anos (artigos, monografias, teses de dissertações defendidas no período entre 2009 e 2019).

Nesse trabalho o termo negritude [leia-se pertença étnica racial negra] é concebido como “um caráter ideológico, político e cultural” (DOMINGUES, 2005, p. 194). Em outros termos, diz respeito à construção de uma “identidade negra” positiva e “ele assumirá a cor

⁵³ Paulo Marcelo Teixeira e Jorge Megid Neto (2006) conceituam o “Estado da Arte” como “[Estudos] descritivo-explicativos porque intencionam, num primeiro momento, identificar, descrever e explicar determinados fatos ou fenômenos – neste caso, a produção científica numa determinada área de pesquisa e, num segundo momento, estabelecer compreensão sobre o significado dessa produção no contexto da área de pesquisa” (TEIXEIRA *et al.*, 2006, p. 267). CF. TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. **Investigando a pesquisa educacional**. Um estudo enfocando de dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 11, n. 2, p. 261-282, 2006.

negada e verá nela os traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano “normal” (MUNANGA, 1986, p. 32).

É a partir desse entendimento que a Lei nº 10.639/2003, o Parecer n.º CNE/CP 003/2004 das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a Lei nº 11.645/08 que estabelece “as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008) no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio, a busca pela consolidação de uma pedagogia antirracista na educação nacional.

Esse arcabouço legal representa, em nosso entendimento, referências relevantes no que concerne o combate ao racismo, preconceito e discriminação racial em contexto educacional, representando assim do ponto de vista jurídico e pedagógico, uma das alternativas educacionais ímpar com intuito de romper com “[...] uma educação até então fundamentada em padrões eurocêntricos” (SILVÉRIO, 2010, p. 120).

O desenho metodológico da presente revisão desenvolveu-se em dois momentos distintos. O primeiro foi destinado à escolha do protocolo de investigação que culminou com a identificação de trabalhos a serem consideradas para o presente estado do conhecimento. O segundo momento concentrou-se no estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos que iriam fazer parte da base de dados documentais que hora seriam objeto de análise.

As coletas de dados foram realizadas em bases de dados brasileiras que possibilitou o contato com textos na íntegra. Após inúmeras pesquisas exploratórias definiu-se por escolher os descritores / palavras-chaves já mencionados anteriormente no quadro de número 01, juntamente com o termo “Livro(s) Didático(s)” sendo que estes conceitos deviam constar no título, no resumo⁵⁴, nas palavras-chave ou no corpo do texto dos trabalhos indexados.

Para efeito da constituição do corpo documental de análise, foram realizadas investigações nas bases de dados do SciELO (Scientific Electronic Library Online); BDTD

⁵⁴ Na concepção de Chartier (1990), o resumo é compreendido como um objeto cultural, servindo a fins específicos diante de uma certa comunidade de leitora. Cf. CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

(Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações) em seu portal online; da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) das publicações de trabalhos disponíveis nas reuniões nacionais do grupo GT 21 - Educação e Relações Étnico-raciais, do ENPEC⁵⁵ (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) através dos trabalhos publicados nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e do Google Acadêmico, entre janeiro de 2009 e dezembro de 2019.

Para além deste critério de inclusão, priorizamos artigos, monografias, dissertações de mestrado, e/ou teses de doutorado, completos, disponíveis gratuitamente nas bases de dados mencionadas anteriormente, escritos em língua portuguesa, publicadas entre 2009 e 2019, realizados no âmbito da educação básica (Ciências), etapa ensino fundamental anos finais. Esse recorte temporal para a busca de referências teve início em 2009, justificado pela entrada em vigor da Lei nº 11.645/08 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em toda educação básica, representando um momento histórico que impulsionou o debate no campo acadêmico. Neste sentido, abarcamos no referido recorte o período de vigência das Leis nº 10.639/03 e a 11.645/08 da legislação em vigor.

Foram excluídos trabalhos que abordaram o estudo da representação da pessoa negra no LD de Ciências da Natureza com enfoques pedagógicos no ensino médio e/ou superior; publicados em bases de dados estrangeiras; fora do recorte temporal já definido; outros idiomas que não o selecionado e por fim, trabalhos de citações patentes, capítulos de livros e artigos de opinião.

A seleção do corpus documental ocorreu pelo uso dos descritores citadas no quadro de nº 01 associado com o termo “Livro(s) Didático(s)”. Corroborando Mulher (2015), para os estudiosos da Biblioteconomia, a maneira mais conveniente de realizar uma pesquisa em banco de dados é através da utilização da “lógica booleana” como mediadores de buscas. Ainda segundo Tânia Muller (2015) citando Ferreira *et al.*, (1997), pode-se dizer que a informação recuperada a partir de índice de termos indexados em última análise utiliza lógica

⁵⁵ Evento Bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

booleana em campos de pesquisa de autoria, título, assunto, data, etc. Neste contexto, através do uso dos descritores e/ou palavras-chave pré-determinadas anteriormente, que representam os termos indexação dos documentos, lançamos mãos dos conectivos booleanos E (AND), OU (OR) e NÃO (NOT), com o intuito de produzir expressões booleanas. Por conseguinte ainda em sintonia com Muller (2015), desmembramos as expressões de tal maneira que, os achados extraídos são evidenciados, deletando os títulos não desejados.

Como critério de validação do aporte metodológico da referida investigação, foi empreendido o rastreamento de trabalhos nas seis referidas bases de dados, entendendo que a busca em uma única base seria insuficiente, pois poderíamos não encontrar totalidade de estudos sobre a temática em questão (FERREIRA, 2002).

Objetivando delimitar as categorias de análise buscamos ter sempre em mente a questão da especificidade do presente objeto em investigação. Nesse contexto, foram consideradas, além das variáveis: autor, título, tipo de estudo, ano, instituição que compõe a caracterização do corpo documental, outras variáveis de cunho específicas ligadas diretamente aos objetivos da presente revisão foram invocadas, a saber: a) tipo de estudo, b) metodologia do estudo, c) área temática.

No tocante à variável “metodologia”, fundamentamos em uma adaptação as sugestões de categorização empregada pelos teóricos Gomes e Coutinho (2008) e Piano (2008) ao considerar a tipologia para estudos empíricos. Já variável “área temática” empregamos para a categorização a análise de conteúdo do tipo exploratória em Krippendorf (1980); Ghiglione e Matalon (1997). Realizada a etapa do protocolo de pesquisa, passamos a discutir os achados da presente investigação, os quais são apresentados a seguir.

3.4 Resultados e Discussão acerca das Publicações Brasileiras

Com fins à obtenção de resultados, foi formulada uma combinação com expressões booleanas com os mesmos descritores no item busca das referidas bases de dados brasileiras. Logo após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram obtidos 534 trabalhos. Dos trabalhos encontrados, totalizando 534 documentos, após as leituras cuidadosas do título, resumo, corpo do texto e das palavras-chave, foram selecionados 03 artigos, 05 dissertações, totalizando 08 trabalhos conforme demonstrados na tabela 1 sobre o caminho de seleção do *corpus documental* do presente estudo.

Tabela 01 – Processo de seleção das teses e dissertações (TDs) para definição do corpo documental do estado do conhecimento.

Base dados	Busca Inicial	Exclusão após Leitura				Final
	Identificados	Repetição	Estudo não disponível na íntegra	Leitura Título Resumo Palavras chave	Leitura Íntegra	Selecionados
SCIELO	7	-	-	7	0	0
BDTD	329	3	-	308	15	3
ANPED	5	-	-	5	-	0
GOOGLE ACADÊMICO	152	-	-	149	1	2
CAPES – TESE / DISSERTAÇÃO	18	2	-	14	-	2
ENPEC	23	0	-	22	-	1
TOTAL	534	5	-	505	16	08

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2021)

Contudo, mesmo que este quantitativo de *corpus* documental demonstre a realidade dos dados obtidos, pressupomos que os elementos arrolados na referida investigação sejam relevantes por diversos aspectos, mesmo tendo a consciência de algumas ausências, algo possível em qualquer pesquisa de buscas em bases de dados. Não obstante, reconhecemos essa incerteza do ponto de vista quantitativo de pesquisas no cenário educacional, diante dos descritores utilizados na tabela 1, configura-se em nosso entendimento um aspecto bastante positivo, pois quebra com o ideário de que o estado do conhecimento possa ser a fonte detentora de “toda” produção acadêmica de um determinado campo de estudos. Podemos concluir que a partir destas limitações de pesquisa em reter e/ou extrair “todos” os trabalhos à utilização da metodologia do “estado da arte”, nos coloca uma reflexão fundamental: que não temos a “posse de tudo que se produz em todos os lugares em todos os tempos” (FERREIRA, 2002, p. 261).

O *corpus* documental ficou constituído por 08 estudos presentes nas tabelas II e III, abaixo demonstradas, estando agrupados conforme 2 áreas temáticas: Trabalhos com Enfoque na Representação do/a negro/a em LD de Ciências e Trabalhos com Enfoque nas Relações Étnico-Raciais em LD Ciências Naturais do Ensino Fundamental, Anos Finais e de

acordo com as variáveis de caracterização atrás referidas: autor, ano, título, tipo de estudo e instituição.

Tabela 2 – Caracterização do Corpus Documental do Estado do Conhecimento
Área Temática A: Trabalhos com Enfoque na Representação do/a negro/a em LD de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, Anos Finais.

Autor	Ano	Título	Tipo de Estudo	Instituição
LOPES, Mario Olavo da Silva.	2016	Representação Étnico-Racial nos Livros Didáticos de Ciências da Natureza	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MARQUES, Patrícia Nascimento.	2016	A Representação dos Profissionais da Saúde nos Livros Didáticos de Ciências	Artigo	Universidade Federal do Paraná
SILVA, Caio Ricardo Faiada; GABRIELA, Aparecida de Lima; REZENDE, Daisy de Brito.	2019	A representatividade e a representação étnico-racial nos cadernos de Ciências Naturais distribuídos nas escolas das redes municipal e estadual de São Paulo	Artigo	XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Tabela 3 – Caracterização do Corpus Documental da Revisão Integrativa
Área Temática B: Trabalhos com Enfoque nas Relações Étnico-Raciais em LD Ciências Naturais do Ensino Fundamental, Anos Finais.

Autor	Ano	Título	Tipo de Estudo	Instituição
MATHIAS, Ana Lucia.	2011	Relações Raciais em Livros Didáticos de Ciências	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
SANTOS, Karla de Oliveira.	2011	As Relações Étnico-Raciais nos Livros Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas
LIMA, Débora Michele Sales de.	2017	Os Livros de Ciências: saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a Lei 10.639/2003.	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba
SANTOS, J. D.; PEREIRA, E. D.; SILVEIRA, D. da S.	2017	Análise do Livro Didático de Ciências acerca das Relações Étnico-Raciais	Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
BISPO, Agnes Gardênia Passos.	2018	Contextualização, Escola Quilombola, Relações Étnico-Raciais: aproximações e distanciamentos no Livro Didático de Ciências.	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Obtivemos assim 62,5% (05 documentos) que integram a Área Temática B – “Trabalhos com Enfoque nas Relações Étnico-Raciais em LD Ciências Naturais do Ensino Fundamental Anos Finais”; 37,5% (03 documentos) formando a Área Temática A – “Trabalhos com Enfoque na Representação do negro/a em LD de Ciências Naturais do Ensino Fundamental Anos Finais”. É oportuno frisar que ambas as áreas temáticas A e B capturaram a questão investigada no presente estado do conhecimento.

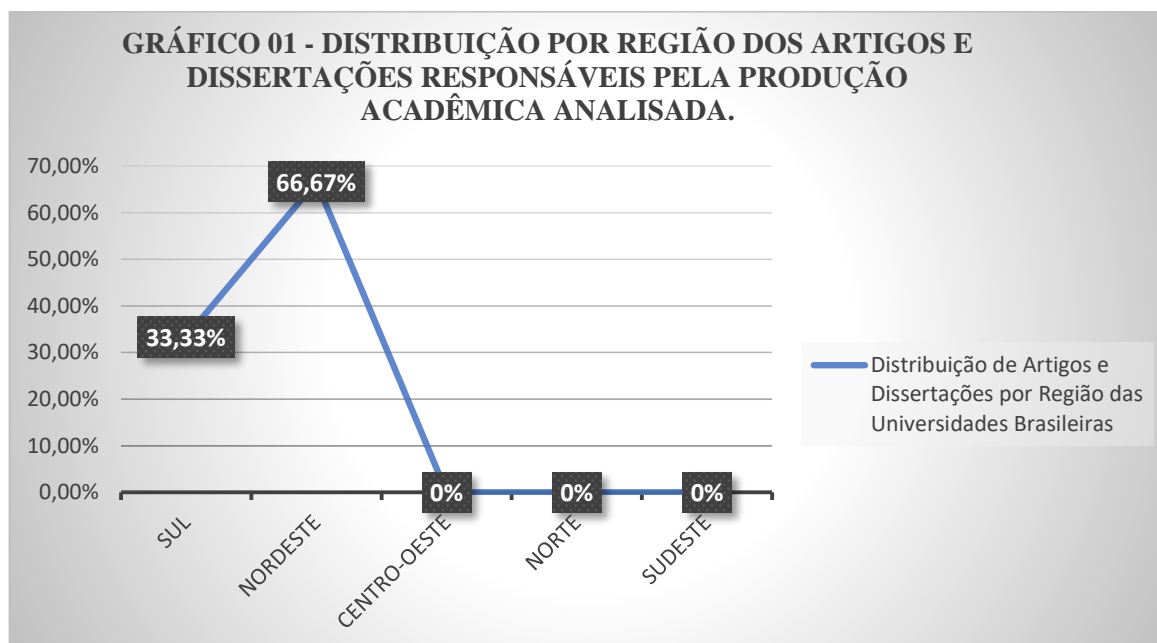
As pesquisas que fazem parte do *corpus* documental foram publicadas em um recorte temporal entre 2009 e 2019. Verificamos que o ano em que se apresentou o maior número de trabalhos indexados foi o de 2017 com 25% (02 trabalhos), seguidos pelos anos de 2016 com 25% (02 trabalhos), 2011 com 25% (02 trabalhos), 2018 com 12,5% (01 trabalhos) e por fim 2019 com 12,5% (01 trabalho).

Dos 08 trabalhos selecionados da referida investigação que fazem parte do *corpus* documental, 37,5% (03 documentos) são artigos, 62,5% (05 documentos) são dissertações ao passo que 0%, isto é nenhum documento representa uma monografia ou tese de doutorado.

As IEs – Instituições de Ensino Superior que mais contribuíram para a produção acadêmica analisada foram: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (SANTOS, 2017; SILVA, 2019); Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (LOPES, 2016); Universidade Federal do Paraná – UFPR - (MATHIAS, 2011; MARQUES, 2016); Universidade Federal de Sergipe – UFS (BISPO, 2018); Universidade Federal da Paraíba – UFPB (LIMA, 2017); Universidade Federal de Alagoas – UFAL (SANTOS, 2011).

Dos dados compilados na referida investigação do estado do conhecimento sobre a temática em questão, referente aos centros de produção, concentrando-se em universidades públicas brasileiras em um universo de 06 Instituições de Ensino Superior - IES, há uma predominância de produções na Região Nordeste, totalizando 66,67% da produção acadêmica nacional, com destaque dos Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe, seguido pela Região Sul com 33,33%, particularmente os Estados Rio Grande do Sul e Paraná. As Regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste não apresentaram percentuais de produção acadêmica. Contudo, as instituições privadas não foram responsáveis pela constituição da produção acadêmica. “É importante salientar que esses valores não podem ser interpretados em termos de alta produtividade da rede pública e baixa produtividade da rede particular, uma vez que esses dois conjuntos não possuem um número proporcional de instituições” (HADDAD, 2003, p. 13).

O gráfico abaixo demonstra o percentual de distribuição por região de artigo e dissertações que foram responsáveis pela produção acadêmica analisada na referida investigação.



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador com base no levantamento realizado nas bases de dados brasileiras (2021).

As pesquisas em Programa de Pós-Graduação privilegiadas para o estudo em questão resultaram em maior concentração: 37,5% (03 trabalhos) para o Programa de Pós-Graduação em Educação; 12,5% (01 trabalho) em Ensino de Ciências e Matemática; 12,5% (01 trabalho) em Ensino de Ciências.

As principais Metodologias empregadas nos estudos analisados foram: 06 pesquisas qualitativas; 01 observacional e 01 quali-quantitativo. Conclui-se que os percentuais dos achados foram: 75% pesquisa qualitativa, 12,5% pesquisa observacional e 12,5% quali-quantitativo. A tabela 4 apresenta as dissertações selecionadas no corpus documental seguida dos seus respectivos objetivos de pesquisa.

Tabela Nº 04 – Objetivos nas Dissertações selecionadas no *Corpus* Documental do Estado do Conhecimento

AUTOR	OBJETIVO
MATHIAS (2011)	Analisar as relações raciais em amostra de livros didáticos de Ciências voltados para as séries finais do ensino fundamental, distribuídos pelo PNLD de 2008 e 2011.
	Analisar como as relações étnico-raciais são discutidas e problematizadas na Educação

SANTOS (2011)	de Jovens e Adultos, a partir da coleção de Livros Didáticos - LD's adotada para o 2º segmento na rede municipal, tendo como marco temporal e legitimador da análise a Lei 10.639/2003 e o Parecer 03/2004, no quais tornam obrigatória a incorporação das discussões sobre a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial das escolas de educação básica.
LOPES (2016)	Analisar livros didáticos de Ciências da natureza, utilizados nas escolas públicas e aprovados pelo PNLD.
LIMA (2017)	Avaliar nos livros didático de Ciências do 8º Ano Ensino Fundamental, se e de que maneira as doenças prevalentes da população negra são apresentadas, considerando as possíveis articulações com a Lei nº 10.639/2003 em três coleções didáticas de Ciências Naturais do Ensino Fundamental II aprovadas no PNLD 2013/2014 para o triênio de 2014 a 2016.
BISPO (2018)	Compreender as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de contextualização do Livro Didático de Ciências da Natureza, do 6º. Ano do Ensino Fundamental, utilizada em uma escola localizada em território quilombola sergipano, e o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Apresentaremos a seguir a sistematização do mapeamento das pesquisas em nível nacional sobre a representação do negro/a no livro didático de ciências naturais no ensino fundamental anos finais.

3.5 Sistematizando

Na presente seção, apresentamos uma breve delimitação/contextualização do campo de estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de Ciências Naturais e Livro Didático para em seguida demonstrarmos o desenho metodológico do estudo em epígrafe e por fim, efetuarmos as análises da produção acadêmica nacional que abordaram questões relativas às Relações Étnico-raciais em LD de Ciências publicados e defendidos entre os anos de 2009 a 2019.

Inferimos, a partir do levantamento dos oito trabalhos que compuseram o corpus documental da referida investigação, que os três artigos e as cinco dissertações de mestrado extraídas apresentam, de modo geral, uma possibilidade de superação do racismo e discriminação racial no contexto educacional, ao trazer para o centro das pesquisas, as discussões reflexivas sobre o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais no LD de Ciências Naturais com foco ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Pontuamos que a adesão a temática em questão nas investigações acadêmicas sobre o material didático escolar, significa um avanço para os estudos do campo das relações raciais, o ensino de ciências e o combate ao

racismo e discriminação racial ao problematizar o LD como objeto de estudo, pois, o LD, neste contexto de Ciências Naturais, representa um instrumento cultural alicerçado nas complexas interações sociais, como assevera Macedo (2004) ao nos dizer que:

[...] É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições. É claro que esses conflitos não se dão num vazio econômico e social, com visível interferência, por exemplo, de um mercado editorial poderoso [...] (MACEDO, 2004, p. 106-107).

O referido estado da arte, no que concerne de mais relevante para o tema em estudo, levanta o desafio com destaque para aspectos positivos como: a) a incorporação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental Anos Finais; b) a rede de diálogo e conexão entre Relações Étnico-Raciais, Ensino de Ciências e educação para a cidadania; c) mesmo que minimamente a existência de uma biologia negra, sendo que para os aspectos negativos encontrados nos LD estão: d) negros representados raramente no LD de Ciências e quando representados, reproduzem e alimentam aos estereótipos raciais negativos e a invisibilidade dos valores, da história e da cultura do povo negro, pois continuam a narrativa dos vencedores de uma “memória oficiosa e elitista” (GATTI JR, 2003, p. 91), e) ciências naturais como espaço social, político e pedagógico de exclusão do negro/a bem como valorizando o branco.

Com relação ao processo de estereotipia e caricatura em relação aos indivíduos negros e negras presentes nos LD, Silva (2001) sustenta que a escola é chamada a contribuir na superação deste cenário:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-política-econômica e cultural da África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA, 2001, p. 25)

Vale ressaltar que, a partir do mapeamento das pesquisas que abordam a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais relativo à forma como o LD de ciências do ensino fundamental do 6º ao 9º ano representam a população negra, somente oito trabalhos foram encontrados e todos estão relacionados com as Relações Étnico-Raciais, Ensino de Ciências

Naturais nos anos finais do ensino fundamental e LD. Com isso, constatamos que o quantitativo de produção acadêmica as quais refletem essas discussões é consideravelmente pequena. Não obstante, a extração das pesquisas fora de grande valia para a construção da dissertação no que concerne conhecer os trabalhos e o entendimento dos estudos já propostos sobre o tema em destaque.

Neste contexto, 18 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03⁵⁶, é fato que ainda buscamos sua implementação efetiva, pois mecanismos de resistências à inserção da referida lei em contexto educacional, de modo especial nos LD, existe em função da intolerância, do racismo, preconceito e discriminação alicerçados na sociedade brasileira.

Seguindo esse lastro, Araújo (2008) reflete que:

O não cumprimento dessa lei corrobora a história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. A dificuldade também se encontra no campo de formação da maioria dos educadores, que não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil. A ausência de referências da história não contada sobre os negros mostra um país que entende que o negro só nasceu a partir da época da escravatura [...] (ARAÚJO, 2018, p. 02)

Dessa maneira, podemos afirmar que o objetivo de mapear os artigos, monografias, dissertações e teses em nível nacional sobre a representação do negro/a no LD de ciências naturais do ensino fundamental 6º ao 9º ano de 2009 a 2019 foi atingindo e esperamos que os referidos resultados possam efetivamente contribuir para novas pesquisas para além os estudos acerca do racismo, preconceito e discriminação racial nos materiais didáticos escolares, buscar superar a visão eurocêntrica que está impregnada nos saberes dos professores, nas fontes sociais de aquisição destes saberes e no modo de interação no trabalho docente.

A seguir apresentaremos Desenho Metodológico da Investigação, destacando o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos da pesquisa, deste a delimitação do campo de pesquisa até análise e discussão dos resultados obtidos.

⁵⁶ Em 2008 surgiu a Lei nº 11.645/08 com o acréscimo da cultura indígena em todo o currículo escolar. Entretanto, a Lei nº 10.639/03 consta o artigo “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”, o que não consta na Lei nº 11.645/08.

4 DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Esse capítulo nominado de Desenho Metodológico da Investigação se propõe a demonstrar o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos da referida investigação. Apresentaremos a delimitação do campo de pesquisa, caracterização da pesquisa, a tipologia e método de pesquisa, universo/amostra, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados e por fim os resultados da investigação.

4.1. Delimitação do Campo de Pesquisa

- Cenário / Locus da Pesquisa / Corpus Documental: Livro Didático de Ciências Naturais: Coleção Aprendendo com o Cotidiano / Eduardo Leite do Canto – São Paulo, Editora Moderna destinada ao Ensino da Disciplina de Ciências no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), aprovado no PNDL para o triênio de 2017/ 2018/ 2019, adotado pela Rede Municipal de Educação de Itapiúna (CE).

- Informantes / Sujeito / Corpus de Análise: Imagens/ilustrações das capas, aberturas das unidades, das unidades que se relacionam às temáticas abordadas nas unidades nos LD de Ciências Naturais: aprendendo com o Cotidiano, PNDL/2017, utilizados no ensino fundamental (6º ao 9º ano) em Itapiúna (CE).

- Enfoque de Pesquisa: Básica.

- Tipo de Pesquisa: Documental

- Fonte de Pesquisa: Bibliográfica e Documental.

- Paradigma de Investigação: Qualitativo com traços quantitativos.

- Instrumento de Coleta de Dados: Observação

-Universo/Amostra da Pesquisa: 04 LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano / Eduardo Leite do Canto, dirigidos aos discentes da 6º Ano (5ª série); 7º Ano (6ª série), 8º Ano (7ª série) e 9º Ano (8ª série) do Ensino Fundamental, adotado pelo município de Itapiúna (CE).

- Procedimento de Análise de Dados: A observação direta seguida de descrição e interpretação das imagens pelo pesquisador, tendo em vista que as iconografias foram analisadas primordialmente à luz do Parecer 03/CNE/CP/2004 e do referencial teórico-metodológico das representações em Chartier (1990, 1991, 2002a, 200b) e das categorias raça, racismo, preconceito, discriminação racial, identidade negra e democracia racial, atrelada a Análise de Conteúdo via Temática em Bardin (2011) para construção das categorias temáticas. Para o paradigma quantitativo, lançou-se mão dos programas SPSS *Statistics* 20 e Excel.

4.2 Caracterizações da Pesquisa

Como bem nos assegura Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2007), pode-se dizer que pesquisa é um procedimento formal e sistemático de investigação de fenômenos que favorece a construção de um pensamento reflexivo. Neste contexto, fica evidente que a pesquisa possibilita investigar a realidade existencial ou as verdades parciais, construindo, ampliando e disseminando novos saberes, sempre tendo em mente que o método científico se caracteriza como um conhecimento falível, pois não existe conhecimento e/ou verdades absolutas. O mais preocupante, contudo, é constatar que todo planejamento e execução do processo investigativo pode vir a ser muito exaustivo e penoso, contribuir possivelmente para erros de aplicação do método científico.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.160), a pesquisa enquanto sua natureza “estuda um problema relativo ao conhecimento científico ou à sua aplicabilidade”. Devido aos fins para ampliar um determinado campo do conhecimento, podemos dizer que a presente pesquisa localiza-se no enfoque de natureza básica.

De acordo com Gil (2002), pode-se dizer que as pesquisas descritivas objetivam observar, descrever, registrar e caracterizar uma população ou fenômeno da realidade buscando compreender e identificar as diversas variáveis da vida cotidiana sem manipulá-

las. Neste contexto, fica explícito que ela procura sobretudo compreender as múltiplas situações da realidade, sejam elas vinculadas aos aspectos econômico, sociais, políticas ou ideológicos. Não é exagero afirmar que o referido tipo de pesquisa deve estar alinhado solidamente ao problema de pesquisa bem como a interpretação crítica do pesquisador, evitando assim possíveis desvios de investigação, podem assim torna-las inválidas e/ou falsas.

A pesquisa foi desenvolvida em caráter original e classificada teoricamente de forma que fosse possível atender com clareza, eficiência e rigor metodológico aos objetivos da presente investigação. Nesse contexto, procurando corresponder às necessidades desse estudo, verificou-se que a mesma se localiza como uma pesquisa descritiva devido a sua finalidade precípua, descrever as características de uma população ou fenômeno e suas variáveis, possibilitando também determinar as múltiplas relações entre as diversas variáveis. Envolve a usabilidade de técnicas padronizadas de coletas de dados como a observação conforme Edna Lúcia da Silva e Estrela Muszkat Menezes (2001). A respeito da pesquisa descritiva, Antônio Carlos Gil (2002) nos dirá que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. [...] Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa (GIL, 2002, p. 41-42)

Conforme verificado por Norman Denzini e Yonna Lincoln (2006), o paradigma qualitativo permite ao pesquisador a partir das suas habilidades interpretativas, averiguar as qualidades de um determinado fenômeno sobretudo em contexto educacional sempre com olhar voltado para as questões humanas bem como para a interdependência dos diversos fatores que interfere no processo. Trata-se inegavelmente de uma abordagem interpretativa cabendo ao pesquisador capturar não somente as aparências de um fenômeno, mais sobretudo sua essência, seria um erro, porém, atribuir relevância somente a referida abordagem. Assim, reveste-se de particular importância a abordagem quantitativa que lança mão de técnicas estatísticas com intuito de analisar casos representativos.

Conforme citado acima e devido à utilização da revisão bibliográfica como uma das etapas da referida investigação, bem como pelo seu caráter descritivo e interpretativo, levando em consideração a singularidade e subjetividade do fenômeno investigado, podemos

sumariar que a classificação da nossa pesquisa, com base na abordagem metodológica, é de natureza qualitativa. Nesse contexto, devido à base da pesquisa ser um problema, tem-se então o tipo de raciocínio hipotético-dedutivo para que partindo de uma hipótese possamos deduzir uma solução viável e científica para problema em questão. Acerca do paradigma qualitativo, Silva e Menezes (2001) tecem algumas características sobre essa abordagem:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real eo sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Como bem nos assegura Elizabeth Teixeira (2006), pode-se dizer que no paradigma qualitativo, “[...] o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação” (TEIXEIRA, 2006. p. 137). Neste contexto, de acordo com a pesquisadora, fica claro a relevância da referida abordagem tendo em vista que as principais marcas da pesquisa qualitativa são:

O pesquisador observa os fatos sob a óptica de alguém interno à organização. A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação. A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo. O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere à pesquisa bastante flexibilidade. A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados. (TEIXEIRA, 2011, p. 137).

Pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos na investigação são em última análise provenientes de documentos, com a finalidade de extrair informações contidas na referida fonte, objetivando assim estudar um determinado fenômeno. Dito de outro modo, na pesquisa documental, “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). Para Helder (2006) fica compreensível que a pesquisa documental para além de ser uma técnica relevante e baste utilizada em contexto de pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas, vale-se, sobretudo de análise de documentos originais que ainda não foram periciados por nenhum pesquisador.

No que diz respeito aos documentos, Jacques Le Goff (1994) nos dirá que:

o documento é composto de elementos que funcionam como um “inconsciente cultural” que assume um papel decisivo e intervêm para orientar uma apreensão, um conhecimento...profundamente baseada nas lutas e nas realidades imperialista do momento. Portanto, não é inócuo, é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1994, p. 547).

Como bem nos assegura Le Goff (1994), pode-se dizer que os documentos são compreendidos enquanto produtos históricos e culturais que representam e refletem a sociedade e época que os geraram, bem como épocas anteriores, tensionados por relações de força e poder entre diversos grupos sociais que os forjam. Nesta linha de pensamento, tendo em vista que o LD enquanto documento oficial do estado, carregado de interesses dos grupos “[...] que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 1998, p. 08), tem-se como um de seus objetivos “[...] fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou **icônicos**, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifo nosso). Daí a necessidade de analisar as representações imagéticas da pessoa negra no LD [Ciências], contribuindo assim para o processo de desconstrução do racismo estrutural e institucional e ao mesmo tempo verificar como essas representações expresso o povo negro na condição de *ser e estar* no sistema mundo.

É pertinente assentar que a pesquisa documental diferente da pesquisa bibliográfica. Isso se deve em última análise quando se tem como *corpus* de investigação, o documental. Acerca do exposto, Antônio Gil (2002) nos dirá que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Coadunando com o julgamento conceitual assentado por Gil (2002), Jackson Ronie Sá-Silva e Colaboradores (2009) acerca da pesquisa documental nos dirão que:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06).

A escolha pela pesquisa documental como técnica de coleta de dados justifica-se, sobretudo pelo fato de que os dados para coleta estão restritos a documentos [leia-se LD], que utilizam variáveis textuais ou imagéticas, contemporâneas ou retrospectivas, fontes primárias ou secundárias. Nesse contexto, o nosso trabalho de investigação que tem como fonte de pesquisa, o LD de Ciências Naturais, destinado ao Ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental, anos finais, aprovado no PNDL 2017, adotado pela Rede Municipal de Educação de Itapiúna (CE), tem na referida técnica, melhor enquadrado para alcançarmos os objetivos e as necessidades do presente estudo.

No que concerne ao instrumento para coleta de dados, utilizamos no presente estudo a observação direta. O processo de escolha do referido instrumental justifica-se para além de estar alinhado teórica e metodologicamente aos objetivos, a natureza e ao *corpus* de análise da investigação, por se apresentar um instrumento em que o investigador busca evidências sobre sentidos explícitos e implícitos de comportamentos, atitudes, valores, concepções culturais, ideológicas individuais e/ou coletivas, tendo em vista que analisamos as representações imagética da negra e do negro no LD de Ciências, PNDL/2017, adotado pela Rede Municipal de Educação de Itapiúna (CE).

Aproximamo-nos do entendimento de trazido por Marconi e Lakatos (2003, p. 190) ao conceituar a observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. É exatamente o caso presente na investigação que se propõe, através da observação, coletar dados objetivando *analisar as representações imagéticas da população negra nos livros didáticos (LD) de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, aprovado no PNDL/2017, adotado pela rede pública municipal de educação da cidade de Itapiúna (CE)*. Como bem nos asseguram Gil (1999) e Marconi e Lakatos (2003), a observação proporciona estudar uma larga variedade de fenômenos, atitudes, comportamentos, cultura sem abrir mão da fidedignidade e confiabilidade do referido instrumento de pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados foram assim: a) por meio da realização da revisão bibliográfica; b) observação direta tendo em vista que ela “[...] constitui elemento fundamental para a pesquisa”. Dito de outro modo, “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008, p. 100). Ainda de acordo com Gil (2008), pode-se dizer que a observação consiste em um dos

procedimentos de coleta de dados mais usados nas ciências sociais pelos pesquisadores. Neste contexto, evidencia-se que o procedimento de coleta de dados nominado observação configura-se “como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais” (GIL, 2008, p. 16).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003):

Os principais tipos de documentos são: a) Fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc. b) Fontes Secundárias - imprensa em geral e obras literárias. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 159)

Para a realização da presente pesquisa, utilizamos as fontes secundárias. Essa escolha se deve por se tratar de um documento de impressão de cunho geral, bem como por apresentar informações agrupadas para melhor facilitar a disseminação das fontes primárias como no caso concreto, no LD. É oportuno frisar que o livro [didático de ciências] por ser uma fonte secundária de informações, foi submetido primariamente a uma interpretação, avaliação e aprovação técnica para a área dos anos finais do ensino fundamental no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para o corpus de análise da referida pesquisa, foi selecionada uma coleção de LD de Ciências da Natureza intitulada *Aprendendo com o Cotidiano*, autoria de Eduardo Leite do Canto, Editora Moderna destinado ao componente curricular de Ciências do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), aprovado no PNDL para o triênio de 2017/ 2018/ 2019, adotado pela Rede Municipal de Educação de Itapiúna (CE). Justifica-se a seleção do referido *corpus* de análise tendo em vista sua circulação local [escolas municipais de Itapiúna], regional e nacional onde foi previamente avaliada e aprovada de acordo com os critérios do PNLD/2017 e por fim não menos importante, a exigência dos marcos legais subscrito na Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por homologação do Parecer CNE/CP 03/2004a do Conselho Nacional de Educação e o Edital do PNLD/2017.

O corpus de estudo da pesquisa está composto de quatro (04) LD de Ciências da Natureza: *Aprendendo com o cotidiano* / Eduardo Leite do Canto, dirigidos aos discentes da 6º Ano (5ª série); 7º Ano (6ª série), 8º Ano (7ª série) e 9º Ano (8ª série) do Ensino Fundamental, adotado pela rede município de ensino do município do sertão cearense, Itapiúna (CE). Nesse sentido, as etapas e/ou procedimentos metodológicos adotados para a

presente pesquisa foram: *a) pesquisa bibliográfica sobre a identidade étnico-racial negra e o protagonismo do movimento negro brasileiro; b) algumas reflexões acerca da história das disciplinas escolares, cultura escolar e LD: algumas reflexões; c) a representação do/a negro/a no LD de ciências nos anos finais do ensino fundamental: estado da arte (2009-2019); e por fim, a análise das representações imagéticas da população negra no LD de ciências naturais, em Itapiúna (CE): ensino fundamental (6º ao 9º ano)*, fundamentadas no campo teórico-metodológico da História Cultural.

Nesse estudo, utilizou-se como universo/amostra da pesquisa 04 LD de Ciências Naturais, coleção aprendendo com o cotidiano da editora moderna, sendo os volumes destinados aos discentes da 6º Ano, 7º Ano, 8º Ano e 9º Ano do ensino fundamental, distribuídos e adotados pelo município de Itapiúna (CE). Os requisitos para a escolha do universo/amostra da pesquisa foram: que os volumes ciências naturais fossem os adotados pela Rede Município de Ensino da cidade de Itapiúna (CE) e que os mesmos fossem destinados ao ensino fundamental para os anos finais, estando a referida amostra diretamente ligada ao problema de investigação.

O universo/amostra da pesquisa, os 04 LD de Ciências Naturais, coleção aprendendo com o cotidiano / Eduardo Leite do Canto, dirigidos aos discentes da 6º Ano (5ª série); 7º Ano (6ª série), 8º Ano (7ª série) e 9º Ano (8ª série) do Ensino Fundamental e que são adotados pelo município de Itapiúna (CE) para além de terem sua usabilidade em terreno local, os LD da referida coleção, possui abrangência regional e nacional. De acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o presente *corpus* de análise representa a quinta coleção mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2017), para os anos finais do ensino fundamental, representando um quantitativo de 971.831 exemplares distribuídos em todo o Brasil (FNDE/PNLD, 2017). Nesse contexto, consideramos uma amostra de pesquisa confiável que em última análise refletirá também em achados de pesquisa confiáveis.

4.3 Coleta e Análise de Dados

Buscando melhor atender ao objetivo geral da presente pesquisa - Analisar as representações imagéticas da população negra nos livros didáticos (LD) de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, aprovado no PNLD/2017, adotado pela rede pública municipal

de educação da cidade de Itapiúna (CE), para além de optarmos pela pesquisa documental, abordagem qualitativa com traços quantitativos, escolhemos como instrumento de coleta de dados a observação (GIL, 2008). A opção pela pesquisa documental, de abordagem qualitativa e de caráter observacional para coleta de dados, nos permite perceber algumas vantagens metodológicas, a saber: a) permite realizar descrever e analisar dados quantitativos presentes no documento investigado; b) possibilita identificar e analisar representações textuais e imagéticas; c) entre outras.

O procedimento metodológico de coleta de dados da pesquisa em epígrafe desenvolveu-se em três movimentos distintos e que se entrelaçaram. O primeiro foi destinado à revisão bibliográfica que culmina com a produção dos caminhos teórico-metodológicos em três capítulos, a saber: I - Reflexões sobre a Identidade Étnico-Racial Negra e o Protagonismo do Movimento Negro Brasileiro; II - História das Disciplinas Escolares, Cultura Escolar e Livro Didático: algumas reflexões; III - Representação do/a negro/a no Livro Didático de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental: Estado da Arte (2009-2019). O referido levantamento bibliográfico foi construído prioritariamente a luz dos autores e autoras que vivenciam, pesquisam e produzem no campo da educação, sobretudo com aqueles que se posicionam antirracistas. Também foram incluídos na pesquisa bibliográfica, teóricos relevantes que estudando a Educação para as Relações Étnico-raciais e o campo da História Cultural.

Sobre a definição de história cultural, Chartier (1990) nos dirá que ela é compreendida “como análise do trabalho de representação” (CHARTIER, 1990, p. 27). Ainda de acordo com o historiador, a história cultural tem como proposta explorar:

[...] como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo **as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma «cultura»⁵⁷**, é comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. O mais grave na acepção habitual da palavra cultura não é, por isso, o facto de ela geralmente respeitar apenas as produções intelectuais ou artísticas de uma elite, mas de levar a supor que o «cultural» só é revestido num campo particular de

⁵⁷ O termo cultura é entendido aqui na presente pesquisa na perspectiva de Chartier (1990) nos ditos “O conceito de cultura ao qual adiro [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida. (GEERTZ *apud* CHARTIER, 1990, p. 66-67). Cf. GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

práticas ou de produções. Pensar de outro modo à cultura, e por consequência o próprio campo da história intelectual, exige concebê-la como um conjunto de significantes que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais. (CHARTIER, 1990, p. 61, grifo nosso)

O segundo foi destinado à escolha do protocolo de coleta de dados que culminou com identificação das representações imagéticas acerca da negra e do negro a serem consideradas para presente investigação documental. O terceiro movimento dedicou-se a instauração dos critérios de inclusão e exclusão das imagens que iriam compor o *corpus* que seriam objeto de análise. Nesse contexto, as coletas de dados foram extraídas dos 04 volumes do LD de Ciências da Natureza: Aprendendo com o cotidiano / Eduardo Leite do Canto, dirigidos aos discentes da 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, adotado pelo município de Itapiúna (CE).

Inicialmente, realizamos uma busca ativa na Secretaria de Educação do Município de Itapiúna (CE), objetivando assim conseguir os 4 volumes do LD de Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano, de Eduardo Leite do Canto, PNLD/2017, manual do aluno em formato físico para realizarmos a coleta de dados do referido da pesquisa. Obtivemos êxito na aquisição dos 04 volumes do LD de Ciências a partir do empréstimo dos mesmos oportunizado pela Escola de Ensino Fundamental Demócrito Rocha, Itapiúna (CE). É oportuno destacar que a escola cedente dos manuais didáticos que compuseram o *corpus* de investigação está localizada na sede do município em epígrafe, sendo está à unidade educacional, a maior instituição de educação pública da cidade e onde atua na docência o pesquisador.

De posse do material didático, documento e objeto de investigação, realizamos o procedimento de escolha do protocolo de coleta de dados. Após diversas pesquisas exploratórias, definimos para fins de levantamento e posterior análise dos dados da pesquisa, os seguintes critérios de inclusão para seleção do *corpus* de pesquisa, a saber: a) imagem da representação humana que possibilite a identificar a pertença étnico-racial e do gênero; b) imagens da representação humana que estejam nas capas, aberturas das unidades e as imagens que se relacionam às temáticas abordadas nas unidades dos 4 volumes do LD, c) imagens da representação humana considerando o corpo completo, cabeça e os membros inferiores e

superiores conjuntamente com o tórax⁵⁸, d) imagens que possibilitem a quantificação das pessoas [individual e/ou grupal]⁵⁹, f) imagens seja nítidas; f) imagens da representação humana individual e/ou grupal.

Foram excluídas do trabalho: a) as imagens que não foram possíveis de identificar a pertença étnico-racial e o gênero; b) silhuetas; c) imagens em que a representação humana aparecia de corpo coberto; d) imagem em que representação humana apresentava com patologias, deficiências, doenças⁶⁰ e d) imagem da representação humana em multidão, tendo em vista que não contribui em nosso entendimento com a exatidão das amostras.

Para aferir a raça/etnia das imagens, adotamos os pressupostos da heteroidentificação⁶¹, ou seja, a identificação a partir de terceiros, da pertença étnico-racial de um determinado individual. (RODRIGUEZ, 2008). Inserindo-se nesta perspectiva, Cristina Rodriguez (2008) nos dirá que:

A heteroidentificação é o método de identificação que utiliza a avaliação de um terceiro para a identificação étnico-racial de um indivíduo. Ela pode se valer de diversos critérios, tais como **elementos biológicos, como o fenótipo e a cor da pele**; ancestralidade, ou até mesmo servir-se do construcionismo identitário. Os partidários dessa técnica argumentam com (1) maior objetividade em relação à classificação racial e (2) maior efetividade às políticas públicas destinadas às minorias raciais, tendo em vista a adequada alocação desses benefícios, evitando casos de fraude (BALLENTINE, 1983, p. 686); os opositores dessa técnica advertem para o perigo de (1) reforçar os estereótipos estigmatizantes de certas categorias raciais e de (2) criar a necessidade de enquadramento dos indivíduos analisados em padrões estabelecidos por terceiros, bem como (3) tratar-se de um modo de imposição das identidades raciais e (4) de circunstâncias em que a identificação seja vulnerável a influências externas (RODRIGUEZ, 2008, p. 1409, grifo nosso).

Para a pesquisa, adotamos como padrão e/ou critério de avaliação para fins de aferição da pertença étnico-racial das iconografias, os seguintes marcadores fenotípicos, a

⁵⁸ Adaptado de Cf. SILVÉRIO, Florença Freitas. **A representação social do corpo humano em livros didáticos de biologia**. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2016.

⁵⁹ Na presente pesquisa consideramos imagem individual: quando representa uma única pessoa e a imagem grupal: quando representa 2 ou mais pessoas passíveis de serem quantificadas.

⁶⁰ Reconhecemos a relevância de pesquisas com este recorte. Para tanto, não representa o foco da presente investigação o recorte supracitado.

⁶¹ A heteroidentificação é utilizada em concursos públicos e em entradas nas universidades para evitar fraudes e confirmar a pertença racial dos candidatos e candidatas.

saber: a) cor da pele; nariz; cabelos⁶². Conforme Roger Rios citado por Gleidson Dias *et al.*, (2018), é importante sublinhar que “[...] os aspectos fenotípicos são decisivos [...], pelo efeito que tem para a racialização subordinante de indivíduos pretos e pardos e pelo papel que desempenham na constituição do racismo” (RIOS *apud* DIAS; JUNIOR, 2018, p. 235). É imperativo destacar que na tarefa de identificação étnico-racial, “[...] o que importa para as ações afirmativas é a “raça social”, resultante histórico, social e cultural, dos processos de racialização onde atribuídas identidades, socialmente engendradas, a indivíduos e grupos” (RIOS *apud* DIAS; JUNIOR, 2018, p. 236).

Para o estudo dos dados obtidos, lançamos mão, para o paradigma qualitativo, a observação direta seguida de descrição e interpretação das imagens pelo pesquisador, tendo em vista que as iconografias foram analisadas primordialmente à luz do Parecer 03/CNE/CP/2004 e do referencial teórico-metodológico das representações em Chartier (1990, 1991, 2002a, 200b) e das categorias já mencionadas como raça, racismo, preconceito, discriminação racial, identidade negra e democracia racial, atrelada a Análise de Conteúdo via Temática em Bardin (2011) para construção das categorias temáticas. Para o paradigma quantitativo, utilizamos os programas SPSS *Statistics* 20 e Excel para construção de frequências.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem. (BARDIN, 2011, p. 48).

É oportuno frisar que a metodologia da análise de conteúdo tem sua usabilidade desde meados dos anos 70. Dito de outro modo, a referida metodologia é utilizada nas diferentes tipologias de investigação e adaptável as variáveis fontes de coleta de dados. Nesse contexto, Bardin (2011) complementa nos dizendo que a análise de conteúdo pertence a:

⁶² É oportuno esclarecer que ao verificarmos a compatibilidade do marcador cor de pele *Preto* ou *Pardo* nas imagens, todos os outros critérios de avaliação como nariz e cabelos foram desconsiderados, confirmando assim a raça/etnia negra representada nas imagens. Caso seja verificada a compatibilidade do marcador cor de pele *Branca*, passamos a avaliar os outros dois critérios Nariz e Cabelos, objetivando confirmar ou não a identidade branca.

um conjunto de técnicas parciais mais complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem, tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem da mensagem tomada em consideração (o emissor e seu contexto, ou eventualmente, o efeito dessas mensagens) (BARDIN, 2011, p. 48).

Ao considerar os aspectos e as etapas envolvidas na análise de conteúdo, consideramos as seguintes etapas que foram utilizadas para tratar e categorizar tematicamente as imagens, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação do pesquisador (BARDIN, 2011). Optamos pela análise de conteúdo via temática por entendermos que a referida classificação “consiste em descobrir “núcleos” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p.135). Diante do exposto, demonstramos no quadro a seguir os caminhos realizados para a coleta de dados da referida investigação:

QUADRO 06 - Percurso da Coleta e Análise de Dados da Investigação 2021

PERCURSO DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO	
1ª Passo	Leitura “fluente” e seleção do <i>corpus</i> documental, formulação das hipóteses e dos objetivos, criação dos indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 2011)
2ª Passo	Exploração do material: a) através da observação direta pelo pesquisador, foi iniciado o levantamento às imagens que continham a representação humana nos LD do 6º, 7º, 8º, e 9º anos, <i>corpus</i> documental da pesquisa; registrando-as separadamente para em seguida junta-las, objetivando assim produção de frequências e posterior categorização temática das imagens. Verificamos que, em algumas imagens apareciam mais de uma representação humana, onde optamos por conta-las cada vez que aparecessem. Isso significa que o número de representações iconográficas da pessoa humana ultrapassa o número de imagens de cada um dos LD da referida coleção em epígrafe. Diante da vastidão encontrada de imagens da representação humana, definimos criar categorias temáticas da representação humana, sendo elas: trabalho / profissão; ciência / atividades científicas; atividades escolares; contexto familiar; atividades esportivas. Posteriormente a referida etapa, procedeu-se a seleção das imagens que iriam constituir o <i>corpus</i> de pesquisa tendo. Importante destacar que as imagens foram escaneadas e colocadas nas referidas categorias temáticas.
3ª Passo	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, sustentada pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa em epígrafe.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2021)

Na seção que se segue, descreveremos a coleção de LD de Ciências Naturais, objeto da presente investigação.

4.4 Descrições da Coleção Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano (PNLD/2017)

O presente tópico se propõe a apresentar a estrutura geral e catalográfica dos LD do componente curricular de Ciências Naturais que compõe o corpus documental de investigação deste estudo. A obra didática intitulada *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano* é uma coleção de livros composta por quatro volumes do componente curricular de Ciências Naturais voltados para Ensino Fundamental, no segmento de 6º ao 9º ano; tendo como autor o professor Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (SP) Eduardo Leite do Canto, compondo a lista de LD indicados pelo PNLD 2017.

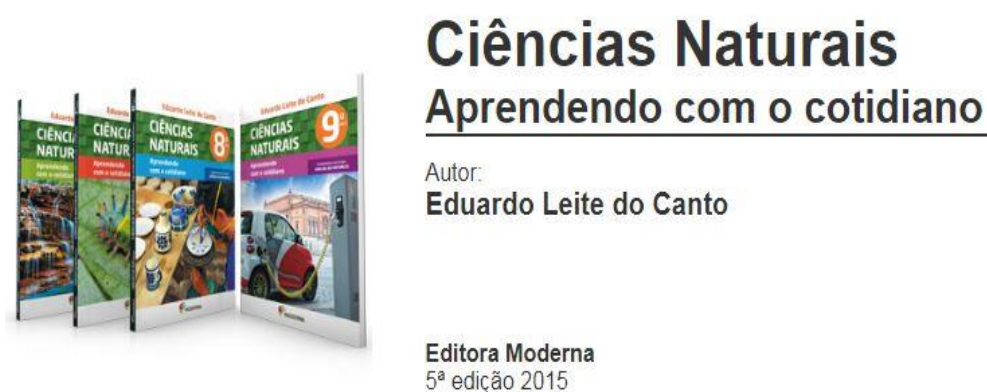
A seleção da coleção para compor o corpus de pesquisa deveu-se ao fato que a referida obra foi adotada na Rede Municipal de Ensino da cidade de Itapiúna, no Estado do Ceará, rede educacional esta que se encontra a Escola de Ensino Fundamental Demócrito Rocha (DR), na qual o pesquisador atua desde 2013 até os dias atuais como professor titular de Ciências. Para fins desta investigação, foram utilizados os quatro volumes do Manual do Estudante, coleção tipo 1, 2015, 5ª edição, Editora Moderna destinado para o triênio 2017, 2018, 2019. Constatou-se que a organização editorial bem como as especificações técnicas para produção da referida obra, estão alinhadas com os padrões estabelecidos no Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras didático-pedagógicas para o PNLD/2017 (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, é oportuno destacar a compreensão na presente dissertação acerca do entendimento da expressão obra didática. De acordo com PNLD (2017), podemos conceituar obra didática como sendo “[...] o conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2015a, p. 02). Então, é preciso assumir de forma pontual que a obra didática listada no Guia de LD, representa em última análise uma coleção pedagógica que atendem aos requisitos e atributos de excelência exigidos nos editais de convocação do Programa Nacional do Livro Didático PNLD /2017.

Essa coleção está estruturada da seguinte maneira: cada LD, do 6º ao 9º ano, possui uma capa de apresentação da obra contendo as informações de autoria, componente curricular, ano e/ou segmento de destino do livro e a editora. Na contracapa, mantêm-se todas as informações da capa, porém, acrescentando a formação acadêmica e a experiência

profissional do autor é “[...] Licenciado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (SP), doutor em Ciências pelo Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas (SP), autor de livros didáticos e paradidáticos [...]” (CANTO, 2015) bem como a cidade e localização da editora.

Imagem 01: LD de Ciências Naturais: coleção aprendendo com o cotidiano, Canto, 2015.



Fonte: Livros Didáticos de Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano / Eduardo Leite do Canto (2015) / 6º ao 9º ano / PNLD/2017

No verso da contracapa, localiza-se as informações catalográficas contendo os nomes e os cargos/funções do grupo de profissionais envolvidos, o índice para catálogo sistemático, texto referente aos aspectos de reprodução conforme a Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 bem como o nome e endereço postal na íntegra da editora [leia-se aqui Editora Moderna LTDA] (DIAS, 2014; CANTO, 2015)

Na página seguinte, tem-se uma carta dirigida *Aos Senhores Pais*, assinalada no formato “o autor”, no qual destacamos a seguinte passagem “[...] a coleção procura auxiliar o processo educativo a desenvolver nos alunos a capacidade que lhes serão úteis para aprender mais - por conta própria e ao longo de toda vida [...]”, sobretudo desenvolvendo “atitudes desejáveis a qualquer cidadão consciente da realidade da sociedade em que vive e participante de suas decisões” (CANTO, 2015, p. 03).

Publica-se na folha seguinte a carta *Ao Estudante* assinalada também no mesmo formato, “o autor”. Destacamos na carta destinada aos discentes o seguinte fragmento que traz recomendações por parte do autor objetivando aproveitar ao máximo a obra, “com ajuda deste livro, você vai descobrir que as Ciências da Natureza são muito interessantes e estão

relacionados com várias coisas que acontecem com você e ao seu redor" e “se tiver dúvidas, consulte seu professor” (CANTO, 2015, p. 05).

Seguindo na apresentação da estrutura geral da coleção Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano, encontra-se a seção nominada de *Habitue-se com a Estrutura deste Livro*, iniciando na página 06 e perpassando as páginas 07, 08 e 09, objetivando assim exibir a organização interna das diversas partes da obra, desde as divisões até a sequência didática dos conteúdos para leitores, sobretudo para os estudantes. A mesma expõe a disposição interna da obra com os seguintes elementos estruturantes: capítulo com exibição de uma foto que está alinhada à temática que será abordada, comentário e/ou pergunta norteadora que será respondida no transcorrer do capítulo; seção motivação com a finalidade de desenvolver os saberes prévios dos alunos e alunas seguidos das outras seções: *desenvolvimento do tema, organização de ideias: mapa conceitual; use o que aprendeu [exercícios], explore diferentes linguagens; Isso vai para o nosso blog; amplie o vocabulário* e finalizando com o tópico *Seu aprendizado não termina aqui e suplementos de projetos* (CANTO, 2015).

Na página 10 de cada um dos volumes que compõe a coleção didática, apresenta-se o Sumário contendo as seguintes informações: as unidades temáticas acompanhadas de cada um de seus respectivos capítulos; suplementação de projetos com sua pertença lista de projetos; sugestões de museus, centros de ciências, filmes e livros, fechando o sumário com a bibliografia (CANTO, 2015).

Um ponto relevante que devemos destacar em cada volume da obra, para além de consensos e dissensos, é o “alinhamento” epistemológico da coleção com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo o documento, a BNCC é compreendida como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2016a, p. 07).

A BNCC traz como uma das principais novidades, sobretudo para o campo curricular de Ciências Naturais, a organização dos conteúdos em unidades temáticas, a saber: *Matéria e Energia; Vida e Evolução e Terra e Universo*. Nesse contexto, pode-se afirmar que a coleção [em cada volume] encontra-se em concordância com o documento normativo da BNCC que propõe a aprendizagem estruturada em unidades temática, sendo a encontrada na coleção/volume/capítulo a organização curricular em quatro grandes eixos temáticos

nominados de: Vida e Ambiente; Ser Humano e Saúde; Terra e Universo e Tecnologia e Sociedade. (CANTO, 2015).

Cada capítulo é estruturado com as mesmas seções nos quatro volumes da coleção [6º, 7º, 8º e 9º ano], organizado da seguinte maneira: Fotografia de abertura do capítulo contém a temática que será desenvolvida no mesmo, acompanhando da legenda da foto seguido de comentário/os ou pergunta/as norteadora/as; motivação; desenvolvimento do tema; organização das ideias: mapa conceitual; use o que aprendeu; explore diferentes linguagens; isso vai para nosso blog; amplie o vocabulário e seu aprendizado não termina aqui (CANTO, 2015). O autor chama atenção para a compreensão estrutural dos volumes por parte dos discentes ao assevera que “compreender essa estrutura também é importante para aproveitar ao máximo o que a obra tem para lhe oferecer. Então, observe as páginas com atenção” (CANTO, 2015, p. 05).

Na parte final de cada volume da coleção, apresenta-se a seção intitulada Suplementos de Projetos. Pode-se dizer que a referida seção tem como finalidade propor aos alunos e alunas um conjunto teórico e prático de atividades experimentais que poderão ser lançadas mãos pelos estudantes, completando e/ou ampliando os conhecimentos disseminados e discutidos no transcorrer de cada volume da obra. Neste contexto, para Canto (2015) fica explícito que o tópico Suplementos de Projetos, configura-se como mais uma alternativa pedagógica apresentada pela coleção, sobretudo valorizando as práticas experimentais, contribuindo assim para aprendizagem de Ciências por investigação. O mais preocupante, contudo, é constatar que uma parcela significativa dos professores não utiliza a referida seção que traz, como fundamento explícito, o desenvolvimento da pedagogia por projetos.

O Guia de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental anos finais é peça essencial do PNLD. Ele nos traz informações relevantes acerca das obras aprovadas no referido programa, entre elas, uma visão geral da obra *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano de Eduardo Leite do Canto*.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2017 (2016b):

Na abertura, cada capítulo da obra apresenta uma imagem que vem sempre acompanhada por um pequeno texto ou uma pergunta. A seção seguinte, Motivação, apresenta uma notícia de revista ou jornal, um texto da internet, um experimento ou a descrição de uma situação do cotidiano. Essas atividades permitem que os alunos explicitem os conhecimentos prévios que têm sobre o assunto que será estudado. Na sequência, a seção Desenvolvimento do tema trabalha o conteúdo buscando trazer novas informações para os alunos, a partir de questões e do conhecimento prévio suscitados na seção anterior. O conhecimento prévio dos alunos é, portanto,

trabalhado como um possível caminho para o processo de ensino e aprendizagem. Os mapas conceituais aparecem ao final de cada capítulo, na seção Organização de ideias. Eles são apresentados aos alunos como uma maneira de organizar e relacionar as aprendizagens, de modo a identificar conceitos-chave de cada temática que devem ser aprendidos (BRASIL, 2016b, p. 45).

Acerca da distribuição dos conteúdos programáticos em cada volume, tem-se, conforme Guia de Livro Didático – PNLD 2017 (2016b), a seguinte programação de ensino-aprendizagem para cada segmento do ensino fundamental anos finais:

6º ano Unidade A – Relações alimentares nos ambientes: Capítulo 1 – Fatores vivos e fatores não vivos presentes nos ambientes; Capítulo 2 – Produtores e consumidores; Capítulo 3 – Produtores; Capítulo 4 – Decompositores. Unidade B – Solo e alimentação: Capítulo 5 – O solo; Capítulo 6 – Alimentos. Unidade C – Água e sua importância: Capítulo 7 – A água: bem precioso; Capítulo 8 – Contaminação da água. Unidade D – Cidades e seus problemas: Capítulo 9 – Vivendo nas cidades; Capítulo 10 – Lixo e qualidade de vida; Capítulo 11 – Reaproveitando o lixo; Capítulo 12 – A vida é a melhor opção. Unidade E – Atmosfera e sua composição: Capítulo 13 – Propriedades do ar; Capítulo 14 – Principais gases que compõem o ar. Unidade F – Ciclo da água, tempo e clima: Capítulo 15 – O caminho da água na natureza; Capítulo 16 – Geladeiras, chaminés e balões de ar quente; Capítulo 17 – Previsão do tempo (BRASIL, 2016b, p. 47).

7º ano Unidade A – Diversidade da vida: Capítulo 1 – Biodiversidade; Capítulo 2 – A adaptação dos seres vivos. Unidade B – Diversidade e evolução: Capítulo 3 – Das células aos reinos de seres vivos; Capítulo 4 – A evolução dos seres vivos. Unidade C – Diversidade da vida animal: Capítulo 5 – Vertebrados (parte 1); Capítulo 6 – Vertebrados (parte 2); Capítulo 7 – Vertebrados (parte 3); Capítulo 8 – Invertebrados (parte 1): principais grupos; Capítulo 9 – Invertebrados (parte 2): parasitismo. Unidade D – Plantas, fungos e microrganismos: Capítulo 10 – Diversidade das plantas; Capítulo 11 – Diversidade dos fungos; Capítulo 12 – Diversidade da vida microscópica. Unidade E – Reprodução e responsabilidade: Capítulo 13 – Meninos e meninas, homens e mulheres; Capítulo 14 – A reprodução Humana; Capítulo 15 – Sexo, saúde e sociedade (BRASIL, 2016b, p. 47)

8º ano Unidade A – Introdução ao estudo do organismo: Capítulo 1 – Corpo humano: um todo formado por muitas partes; Capítulo 2 – Ossos e músculos; Capítulo 3 – Nós “somos” o que comemos? Unidade B – Sangue e transporte de substâncias: Capítulo 4 – Circulação e excreção; Capítulo 5 – Respiração pulmonar. Unidade C – Integração das atividades corporais: Capítulo 6 – Sistema nervoso; Capítulo 7 – Sistema endócrino. Unidade D – Capacidade sensorial humana; Capítulo 8 – Balinhas e perfumes; Capítulo 9 – Sons que ouvimos e sons que não ouvimos; Capítulo 10 – O tato, o quente, o frio e a nossa pele; Capítulo 11 – Luz, olho humano e óculos. Unidade E – Ser humano no planeta: Capítulo 12 – Fluxo de matéria e fluxo de energia nos ecossistemas; Capítulo 13 – Desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016b, p. 47).

9º ano Unidade A – Eletricidade e magnetismo: Capítulo 1 – Cargas elétricas; Capítulo 2 – Geração e aproveitamento de energia elétrica; Capítulo 3 – Bússolas, ímãs e magnetismo terrestre. Unidade B – Substâncias e reações químicas: Capítulo 4 – Substâncias químicas e suas propriedades (I); Capítulo 5 – Reações químicas: uma abordagem microscópica; Capítulo 6 – Substâncias químicas e suas propriedades (II). Unidade C – Luz e calor: Capítulo 7 – Ondas eletromagnéticas; Capítulo 8 – Luz e cores; Capítulo 9 – Calor, efeito estufa e

aquecimento global. Unidade D – Mecânica. Capítulo 10 – Velocidade e aceleração; Capítulo 11 – Movimento e equilíbrio; Capítulo 12 – Gravitação. Unidade E – Reprodução e genética: Capítulo 13 – Reprodução e variabilidade dos descendentes; Capítulo 14 – Pais, mães e filhos: um pouco sobre a genética (BRASIL, 2016b, p. 47).

No que tange à análise geral da obra, o Guia de Livros Didático – PNLD 2017 (2016b) assevera que:

A obra organiza os conteúdos de forma a estimular abordagens interdisciplinares e promover a interlocução das Ciências da natureza com a Matemática, a História, a Geografia, a Literatura, a Língua Portuguesa, a Arte e a Educação Física. O professor que pretenda desenvolver projetos de ensino em parceria com colegas de outras disciplinas encontrará, nessa coleção, sugestões interessantes. [...] Os conteúdos são apresentados de maneira contextualizada, o que pode ser um forte aliado para os professores que pretendam promover conversas com os alunos sobre as implicações dos conhecimentos científicos na sociedade, tornando a aprendizagem mais significativa. A coleção propõe a visita a museus e a centros de ciência, o que amplia a formação dos estudantes, garante o aprofundamento do conteúdo e, ainda, aumenta o repertório cultural dos alunos, incentivando o hábito de visitar espaços educativos presentes nas cidades. Mesmo que não haja tais espaços na cidade em que o professor atua, práticas pedagógicas fora da sala de aula podem ser pensadas e realizadas em diferentes locais públicos, como praças e parques. [...] As imagens utilizadas pela coleção chamam a atenção pela qualidade estética que apresentam. O professor pode desenvolver aulas em que as imagens funcionem como deflagradoras de questões e interlocução sobre os conteúdos estudados. (BRASIL, 2016b, p. 48).

No próximo capítulo, apresentamos a Análise da Representação Imagética da População Negra no LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano, Editora Moderna, Eduardo Leite do Canto, PNLD/2017.

5 REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO LD DE CIÊNCIAS NATURAIS, EM ITAPIÚNA (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

Este capítulo é destinado aos resultados a respeito da *Representação Imagética da População Negra no LD de Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*, Editora Moderna, PNLD/2017, destinado ao ensino fundamental, anos finais, adotado pelo município do sertão cearense, Itapiúna. Além de ser remetida a exposição da análise qualitativa da pessoa negra em categorias temáticas, a saber: trabalho / profissão; ciência / atividades científicas; atividades escolares / contexto familiar e atividades esportivas, serão exibidos, no referido capítulo, os achados do paradigma quantitativo e suas supracitadas frequências.

5.1 Análise Quantitativa

Conforme Chartier (2002b), as representações são projetadas em um espaço aberto de variadas leituras, de acordo com os tempos, os lugares e as comunidades, dependendo fundamentalmente da forma pelas quais é recebido por seus leitores e leitoras. Pensando nisso, expomos a seguir a análise dos dados referentes aos 4 volumes de LD de ciências naturais, corpus documental da referida investigação, que foram examinados a luz do paradigma quantitativo. Para a referida análise, utilizamos os programas Excel e SPSS⁶³ versão 20.0 com o intuito de viabilizar o levantamento estatístico seguro de cada LD da coleção de *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano*, Editora Moderna, triênio 2017 - 2018 e 2019.

Durante a análise dos LD do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, anos finais da coleção *Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*, foram arrolados um total de 364 (trezentos e sessenta e quatro) imagens da representação humana. A formação das mencionadas imagens deu-se a partir da análise de 976 (novecentos e setenta e seis) páginas dos 4 volumes da coleção em epígrafe, objeto de pesquisa. Com relação ao quantitativo de

⁶³ SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) em uma tradução livre: Pacote Estatístico para as Ciências Sociais. Um é um programa de computador que permite realizar cálculos estatísticos complexos, possibilitando assim uma visualização dos resultados obtidos de forma cristalina, precisa e confiável.

imagens presentes em cada volume didático, percebe-se a seguinte distribuição: 128 (cento e vinte e oito) imagens (35,2%) pertencem ao LD do 8º ano, 91 (noventa e uma) imagens (25,0%) no LD do 6º ano, 89 (oitenta e nove) imagens (24,5%) no LD do 9º ano e por fim 56 (cinquenta e seis) imagens (15,4%) são encontradas no LD do 7º ano. A Tabela 5 mostra esses números.

Tabela 05 - Número de Imagens da Coleção de LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano – PNL D / 2017.

Série / Ano	Número de Imagens	Porcentual	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
8º Ano	128	35,2	35,2	35,2
6º Ano	91	25,0	25,0	60,2
9º Ano	89	24,5	24,5	84,6
7º Ano	56	15,4	15,4	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Fonte: Produzido pelo pesquisador com base nas Fotografias, Desenhos / Ilustrações e Artes presentes na coleção - *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano* de Eduardo Leite do Canto, 2021.

Coadunamos com Chartier (2002b) ao declarar que a produção das representações imagéticas nos LD, apresentadas a indivíduos e a grupos, são forjadas em um contexto de embate complexo e tenso entre as forças sociais pelo domínio simbólico das diversas formas culturais, visto que, as ideias não estão desarticuladas das sociedades e nem dos tempos histórico em que se situam. Nesse diapasão, pode-se inferir de acordo com o exposto na tabela 5, que número de imagens da representação humana nos LD de Ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano não se apresentam de forma homogênea. Em outros termos, há uma distribuição desigual das iconografias em cada volume da coleção didático, levando-nos a presumir que essa decisão da distribuição desproporcional das imagens por LD, tenha sofrido influências de diversos atores sociais que participam, direta ou indiretamente, da confecção dos LD, entre eles autores, editoras e o Estado brasileiro, reproduzem imagetivamente nos materiais didáticos, suas visões de mundo e das coisas.

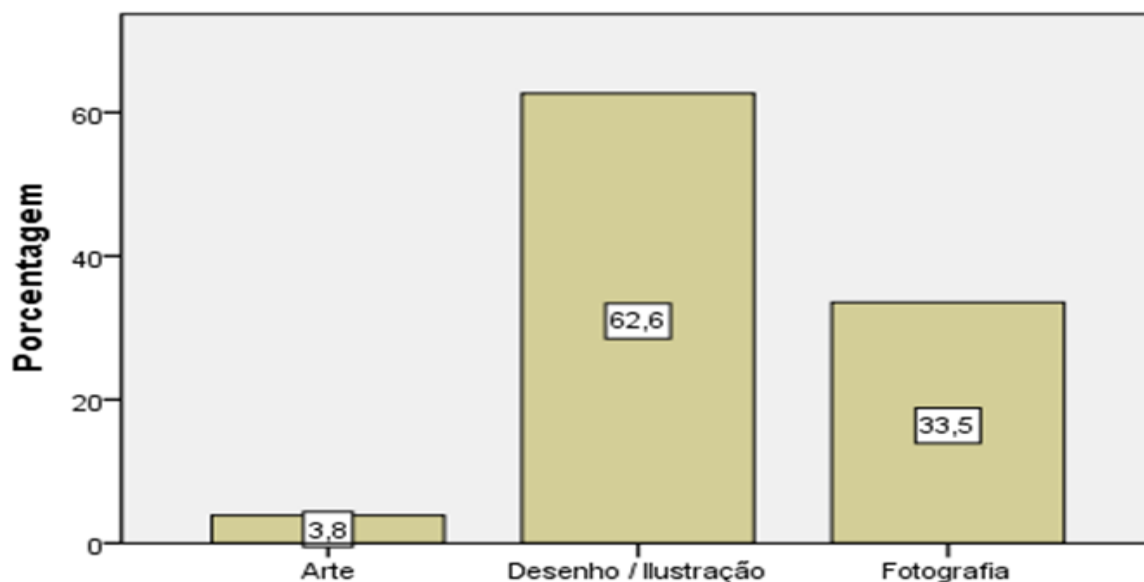
Em relação à tipologia de imagens encontradas nos LD de ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano, ensino fundamental, *corpus* documental de investigação, evidencia-se que do total de 364 (trezentos e sessenta e quatro) imagens da representação humana nos 4 volumes dos LD da coleção, 228 (duzentos e vinte e oito) imagens (62,6%) são do tipo Desenho /

Ilustrativo; 122 (cento e vinte e duas) imagens (33,5%) do tipo Fotografia ao passo que 14 (quatorze) imagens (3,8%) representam a figura humana através da arte.

A respeito da tipologia de imagens por LD, evidencia-se a seguinte distribuição: 128 (cento e vinte e sete) imagens (35,2%) encontram-se no LD do 8º ano sendo destas 74 (setenta e quatro) imagens do tipo desenho /ilustração, 45 (quarenta e cinco) do tipo fotografia e 9 (nove) imagens do tipo arte; 91 (noventa e uma) imagens presentes no LD do 6º ano onde 69 (sessenta e nove) são do tipo desenho /ilustração, 22 (vinte e duas) do tipo fotografia e nenhuma imagem do tipo arte. Já no LD do 9º ano das 89 (oitenta e nove) imagens extraídas do material didático, 57 (cinquenta e sete) são do tipo desenho /ilustração, 28 (vinte e oito) do tipo fotografia e 4 (quatro) imagens do tipo arte. Por fim, das 56 (cinquenta e seis) imagens presentes no LD do 7º ano, 28 (vinte e oito) são do tipo desenho /ilustração, 27 (vinte e sete) do tipo fotografia e 01 (uma) imagem foi encontrada da pessoa humana sendo representada pelo tipo de imagem arte.

O Gráfico 02 e Tabela 06 atestam os números arrolados acima no que concerne a tipologia de imagens presentes nos 4 LD de ciências naturais que compõe o objeto da investigação.

GRÁFICO Nº 02 –Tipologia de Imagens dos LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano – PNLD (2017)



Fonte: Produzido pelo pesquisador com base na presença das tipologias de imagens encontradas na coleção de LD - *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano* de Eduardo Leite do Canto, 2021.

Tabela 06 – Distribuição da Tipologia de Imagens por Ano/série nos LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano – PNLD/2017.

Ano / Série	Tipologia de Imagens dos LD de Ciências Naturais			Total
	Fotografia	Desenho / Ilustração	Arte	
9º Ano	28	57	4	89
8º Ano	45	74	9	128
7º Ano	27	28	1	56
6º Ano	22	69	0	91
Total	122	228	14	364

Fonte: Produzido pelo pesquisador com base no quantitativo de imagens do tipo Fotografia, Desenho / Ilustração e Artes presentes em todos os volumes da coleção - *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano* de Eduardo Leite do Canto, 2021.

Diante dos números extraídos dos LD de ciências naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano acerca da tipologia de imagens da representação humana nos mencionados materiais didáticos, pode-se presumir que, diante da maior frequência da figura humana representada com a tipologia desenho / ilustrativo, presentifica-se nesse contexto uma função imagética de conteúdo meramente decorativa ao texto, pois compreendemos a tipologia de imagem desenho ilustrativo, uma criação humana que expressa representações que “foge” por diversas vezes a realidade vivenciada no cotidiano social, potencializando nesse contexto, representações ilusórias e/ou enganosas. Essa constatação se dá devido a extração de 62,6% do total de imagens expressas na coleção ser da tipologia desenho/ilustrativo. Nesse diapasão, coadunamos com Chartier (1991, 2002b) ao expressar que as representações são percebidas enquanto signos (símbolos), mascaram o real sentido do mundo social, produzindo ilusões.

Na tabela 07 relacionada a seguir, estão dispostos os resultados relativos a frequência de vezes que a pessoa negra e branca⁶⁴ foram representadas de modo imagético nos 4 LD de ciências da coleção investigada bem como a taxa de branquitude⁶⁵ por ano/série e no geral presentificados nos LD do 6º, 7º, 8º e 9º anos, adotados da rede municipal de ensino do município de Itapiúna (CE). De um universo de frequência de 744 (setecentos e quarenta e quatro) imagens da representação humana nos LD, notou-se a seguinte distribuição de

⁶⁴ Compreende a frequência de vezes que crianças, adolescentes e adultos negros/as e brancos/as são representados de modo imagético nos 4 volumes da coleção pesquisada.

⁶⁵ A taxa de branquitude da coleção investigada foi calculada pela razão entre o quantitativo total de personagens brancos identificados pelo quantitativo de personagens negros identificados imageticamente na referida coletânea.

presença: evidencia-se no LD do 8º ano para a pessoa branca uma frequência de 150 (30,3%); no LD do 6º ano uma frequência de 149 (30,1%), no LD do 9º ano uma frequência de 109 (22,0%) e por fim no LD do 7º ano tem-se uma frequência de 87 (17,6%), contabilizando uma frequência total da pessoa branca de 495 o que corresponde a (66,5%) do referido universo.

Já no que refere à frequência da pessoa negra na coleção em estudo, percebe-se neste contexto a seguinte distribuição de frequência: no LD do 8º ano uma frequência de 82 (32,9%), seguido pelo LD do 6º ano com uma frequência de 66 (26,5%), LD do 7º ano com uma frequência de 56 (22,5%) e por fim no LD do 9º ano foi extraída uma frequência de 45 (18,1%). Conclui-se que o total geral de frequência da pessoa negra na coleção de LD de Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano contabiliza uma frequência de 249 o que corresponde a (33,5%) do universo total de frequência.

Ainda de acordo com os dados presentes na tabela 07 a respeito da taxa de branquitude dos LD de ciências naturais PNLD 2017, coleção aprendendo com o cotidiano nas representações imagéticas dos/as personagens brancos/as e negros/as, a amostra evidencia-se uma taxa nos/as personagens imagéticos de 2,0 personagens brancos/a para cada personagem negro/a. Em relação a taxa de branquitude expressa em cada LD da coleção (6º, 7º, 8º e 9º ano), percebe-se nos achados da pesquisa a seguinte distribuição: no LD do 9º ano a taxa de branquitude de 2,4%, no LD do 6º ano a taxa de 2,3%, seguida pela taxa do LD do 8º ano de 1,8% e da taxa de branquitude extraída no LD do 7º ano correspondendo a 1,6%.

Em outras palavras, evidencia-se na taxa de branquitude extraída dos LD do 6º, 7º, 8º e 9º ano da coleção em epígrafe, uma sub-representação imagética de personagens da identidade negra, fato este também sinalizado em pesquisas anteriores a respeito da população afrodescendente no LD como os trabalhos de Paulo Vinicius Silva (2005) e em outros discursos como o midiático em Regina Dalcastagné (2005). Observa-se os achados numéricos expressos na tabela 07.

Tabela 07 – Número de Imagens, Frequência da Pessoa Negra e Branca e Taxa de Branquitude nos 4 Volumes do LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano PNLD/2017

Ano / Série	Número de Imagens	Frequência da Pessoa Negra	Frequência da Pessoa Branca	Taxa de Branquitude
8º ano	128	82	150	1,8

6º ano	91	66	149	2,3
9º ano	89	45	109	2,4
7º ano	56	56	87	1,6
Total	364	249	495	2,0

Fonte: Produzido pelo pesquisador com base nas Fotografias, Desenhos / Ilustrações e Artes presentes na coleção - *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano* de Eduardo Leite do Canto, 2021.

Os resultados relativos à frequência da pessoa negra e branca bem como a taxa de branquitude expressos na tabela acima nos revelam dados que julgamos ser significativos ao expressar a desigualdade da representação imagética entre negros/as e brancos/as nos LD de ciências naturais. Dito de outro modo, percebe-se que o número de personagens brancos/as com direito a voz é mais que o dobro do número de personagens negros/as. Podemos inferir que diante da frequência das imagens e da taxa de branquitude, que a pessoa branca detém o privilégio de fala em relação às pessoas negras nos LD da coleção investigada, fato este que em nossa compreensão naturaliza e legitima as assimetrias em relação à raça/etnia.

A respeito do padrão de representação da identidade branca e o processo de naturalização de sua condição social, a pesquisadora Regina Dalcastagnè (2005) nos dirá que:

[...] pequena presença de negros e negras entre personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com a obra, dentro e fora do corpus [...] confirma: o racismo. Trata-se de um dos traços dominantes da estrutura social brasileira, que se perpetua e se atualiza desde a Colônia, mas que passa ao largo da literatura recente. Se é possível encontrar aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações brasileiras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da democracia racial elimina tais questões dos discursos públicos [...] (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 46).

Coadunamos com Chartier (1991) ao declara que as representações imagéticas mascaram o real sentido da vida social, produzindo ilusões, contribuindo para a naturalização do processo de hierarquização das estruturas sociais. Pensando nisso, apresentamos a tabela 08 que traz os dados relativos a frequência da mulher negra e branca⁶⁶ nos 4 volumes de LD de Ciências Naturais da coleção aprendendo com o cotidiano, Eduardo Leite do Canto, PNLD/2017. Observemo-la:

⁶⁶ Composta pelas representações humanas femininas de crianças, adolescentes e adultos negros e brancos.

Tabela 08 – Frequência da Mulher Negra e Branca nos 4 Volumes do LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano PNL/D/2017

Ano / Série	Frequência da Mulher / Feminina Negra	Frequência da Mulher / Feminina Branca
8º ano	35	61
6º ano	27	59
9º ano	15	43
7º ano	26	30
Total	103	193

Fonte: Produzido pelo pesquisador com base na frequência de vezes que as mulheres negras e brancas são representadas imageticamente nas gerações criança, adolescente e adulta na coleção de LD de *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano* de Eduardo Leite do Canto, 2021.

Notou-se a seguinte distribuição: de um universo de frequência de 296 (duzentos e noventa e seis) vezes que aparece a representação feminina humana nos LD, evidencia-se no LD do 8º ano para a mulher/feminina branca uma frequência de 61 (31,6%); no LD do 6º ano uma frequência de 59 (30,6%), no LD do 9º ano uma frequência de 43 (22,3%) e por fim no LD do 7º ano tem-se uma frequência de 30 (15,5%), totalizando uma frequência total da identidade feminina branca de 193 o que corresponde a (65,2%) do referido universo.

No que se refere à frequência da mulher/feminina negra, tem-se a seguinte distribuição de frequência: no LD do 8º ano uma frequência de 35 (34,0%), seguido pelo LD do 6º ano com uma frequência de 27 (26,2%), LD do 7º ano com uma frequência de 26 (25,2%) e por fim no LD do 9º ano foi extraída uma frequência de 15 (14,6%). Conclui-se que o total geral de frequência da pessoa negra na coleção de LD de Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano, contabiliza uma frequência de 103 o que corresponde a (34,8%) do universo total de frequência.

Diante dos dados arrolados a respeito da frequência da mulher/feminina negra e branca nos LD de ciências da coleção investigada, pode-se inferir que a identidade branca é representada de modo imagético mais do que o dobra em relação à identidade negra na coleção, o que vem de encontro ao que sustentar Chartier (1991) que “a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta” (CHARTIER, 1991, p. 186). Dessa forma, tem-se uma hierarquização entre as personagens brancas em detrimento das personagens negras na referida coleção de LD de ciências naturais, possibilitando assim ao discente que tiver acesso a referida coleção, construir um imaginário de que a identidade feminina branca é superior a identidade feminina negra, em virtude da

maior incidência da pessoa branca nas representações imagéticas contidas nos LD do 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Na próxima seção nomeada de análise qualitativa apresentaremos, nesta fase da pesquisa, a análise de algumas imagens relacionadas ao objetivo principal de investigação, refletindo acerca das representações imagéticas da população negra que apareceram na coleção LD de Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano, Eduardo Leite do Canto, PNLD/2017. Data a vastidão do material encontrado, nos detivemos a criação de 6 categorias temáticas, compondo assim o presente recorte de investigação. Restringimo-nos ao corrente recorte pelos seguintes motivos, a saber: a) devido à intensidade de material encontrado, b) devido ao espaço da pesquisa que não sustenta uma análise detalhada de todas as 364 (trezentos e sessenta e quatro) imagens, c) à presença de algumas imagens repetidas nos LD, d) porque as discussões / resultados se repetiriam com muita frequência, não sendo necessário a nosso ver, analisar todo o quantitativo imagético para alcançar os resultados da pesquisa.

5.2 Análise Qualitativa

5.2.1 Categoria Temática: Trabalho / Profissão

Nessa categoria temática serão apresentadas as analisadas das representações imagéticas do povo negro nos LD de ciências naturais: coleção aprendendo com o cotidiano em contexto de atividades laborais.

Figura 01 – Homens Negros em Trabalho Braçal, de Rubens Chaves (2014)



Fonte: CANTO (2015, p. 135, 8º ano)

A iconografia acima (Figura 01) encontra-se na coleção de LD de Ciências: Aprendendo com o Cotidiano, Volume 3, da Editora Moderna, destinado aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, no segmento de 6º ao 9º ano. A presente imagem legendada “*Trabalhadores carregando sacas, atividade que pode provocar Hérnia de Disco (Manaus, AM, 2014)*” (CANTO, 2015, p.135, 8º ANO, grifo nosso) está localizada na Unidade 3 *Integrações das Atividades Corporais*, Capítulo 6 *Sistema Nervoso*, na seção *Use o que você Aprendeu*, dentro da discussão sobre prática incorreta de certas atividades, num texto informativo expresso no exercício 7. Na representação fotográfica do retratista Rubens Chaves, podemos visualizar a iconografia acima da seguinte maneira: dois homens negros de costas em primeiro plano, usando chilenos tradicionais e vestindo camisas e bermudas simples, carregando sacas, provavelmente de grãos em um centro de abastecimento de frutas, legumes e grãos, da zona urbana de Manaus.

De pronto, percebe-se que a representação deste tipo de imagem no LD fortalece a subjetividade dos leitores/as negros e negras enquanto indivíduos pobres, humildes e desprovidos de capacidade intelectual por exercer atividade braçal, presentificando assim as memórias do colonizador europeu “hierarquicamente superior” aos demais grupos étnico-raciais. Além do exposto, a iconografia reforça, no campo imagético, uma pretensa posição de subserviência e inferioridade da população afrodescendente, naturalizando esse *status* social estigmatizada como algo pré-determinado por “[...] algo de moral pelas imagens ou pelas propriedades das coisas naturais [...]” (CHARTIER, 1991. p. 184). Chartier (2002b) ainda nos dirá que representações imagéticas desta natureza são máquinas de produção de inferiorização do ser.

A fotografia remete, em nosso entendimento, à construção de subjetividades que relacionam o homem negro a determinadas atividades, profissões e lugares sociais delegados a população afrodescendente na sociedade, vista que o referido trabalho (braçal), enquanto atividade de subsistência, carregada de simbologias associadas às funções desprestigiadas na sociedade brasileira, são supostamente destinados às pessoas negras em virtude de fatores, a saber, a fenotipização da cor da pele, baixa capacidade intelectual, entre outros. Pode-se inferir que tal contexto presente na imagem, expõe o processo de racialização do trabalho e ao mesmo tempo camuflando uma falsa e ilusória equidade das relações raciais no tocante ao trabalho entre negros e não negros, sobretudo em tarefas que utilizam a força muscular. Nesse

contexto, é mister pontual que não desmerecemos em hipótese alguma nenhuma profissão e/ou atividade exercida.

Ana Lúcia Gomes de Faria (1996), sustenta que, as representações que estão associadas a atividades braçais, de força muscular, estão diretamente relacionadas a um “[...] passado, quando o homem ainda não era inteligente” (FARIA, 1996, p. 23). A estudiosa ainda complementa nos dizendo que a atividade braçal está correlacionada majoritariamente a “[...] uma atividade cansativa, penosa, inferior, manual, que é valorizada moralmente pelo livro didático visando o conformismo, a obediência e a resignação” (FARIA, 1996, p. 23).

A representação dos homens negros em trabalho braçal de menor valia carregando sacas evidencia, a nosso ver, como já exposta anteriormente, indícios de racialização que se materializa em duas perspectivas. A primeira delas está atrelada a dimensão corporal ao retratar indivíduos melanodermicos de costas, excluindo a visibilidade facial. Essa imagem (Figura 1), expressa os vestígios da racialização, visto que os referidos homens negros não são apresentados em toda sua plenitude, isto é, de corpo completo, sendo apresentada como relevante na imagem a atividade laboral, deixando mostra-se somente os membros superiores, inferiores e as costas. Em outras palavras, a racialização para além do corpo masculino negro, estendeu suas ações aos modos de trabalho da população afrodescendente, rememorando assim, o projeto hegemônico de objetificação e de destituição da identidade do povo negro, ao construir no imaginário de leitores/as, a representação de que o presente trabalho seja delegado “exclusivamente” aos afrodescendentes.

A segunda perspectiva da racialização perpassa pela atividade desenvolvida pela identidade masculina negra, já que as atividades laborais são reduzidas a trabalhos desprestigiados econômica e socialmente, exigindo assim um nível de escolaridade baixo e/ou até inexistente. Essa condição de racialização do trabalho está sustentada por séculos de colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES *et.al.*, 2007) e do poder (QUIJANO, 2005a), que hierarquizou e continua hierarquizando a humanidade, ao mesmo tempo em que determinam de forma objetiva e intencional, os sujeitos de poder e os sujeitos destituídos dele [pessoa afrodescendente]. Nesse sentido, pode-se dizer que a racialização da sociedade brasileira, inviabilizou em séculos, o ingresso da população negra ao mercado de trabalho formal, sobretudo as atividades economicamente rentáveis. Pode-se inferir que o processo de escravidão secular que foi vivenciado no Brasil, o racismo, preconceito e a discriminação

frente ao povo negro, limitou, delimitou e dificultou a inclusão da referida população ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, a representação de Rubens Chaves evidencia, em nossa compreensão, o racismo consciente, pois se percebe que há certa determinação de qual pertença étnico-racial estará sujeitada a tal condição de trabalho, sobretudo aqueles diretamente ligados a labores desprestigiadas e economicamente não reconhecidos, especialmente aqueles trabalhos desenvolvidos por camadas populares da sociedade. Nas palavras de Antônio Guimarães (2004, p.17), “racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual” bem como “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (BRASIL, 2004a, p. 17).

Coadunamos com Alexandre do Nascimento (1999), ao conceituar camadas populares como sendo:

os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, discriminação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como o direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultural e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta o que nos parece um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: o racismo e a discriminação racial (NASCIMENTO, 1999, p. 03)

O conteúdo programático do LD do 8º ano onde está hospedada a iconografia em análise, trata do componente curricular *Sistema Nervoso (SN)*. O mesmo está estruturado de tal forma que engloba um detalhamento na íntegra do conteúdo em questão, deste o desenvolvimento do tema, atos voluntários, neurônios, nervos, estrutura geral do sistema nervoso central e periférico até doenças que acometem o SN, entre elas a meningite, doença do nervo isquiático e hérnia de disco. Nesse enlace, podemos inferir que a imagem supracitada apresenta relação modesta e/ou quase imperceptível com o conteúdo programática, estando esta relação presentificada na legenda ao utilizar a expressão hérnia de disco e na contextualização da atividade 7, abordando de forma genérica, as práticas e atividades cotidianas que podem ocasionar lesões de hérnia de disco.

Percebe-se a ausência de problematização da temática hérnia de disco [sistema nervoso] com a atividade retratada pelos homens negros expresso na imagem em questão, silenciando assim o processo de adoecimento com recorte étnico-racial. Ou seja, evidencia-se

que a funcionalidade da imagem está inserida como uma “mera” ilustração, já que não existe nos comandos da questão e nem na imagem propriamente dita, uma preocupação objetiva de debater o processo de adoecimento, as relações étnico-raciais e os personagens negros subscritos na iconografia. Mesmo sem ser o foco de pesquisa a análise das representações textuais, é relevante suscitar que existem lacunas na articulação entre a iconografia, o texto [componente curricular] e a legenda por não apresentar uma reflexão pertinente a respeito das práticas sociais de pessoas negras empobrecidas e o processo de adoecimento.

Representações iconográficas desta natureza vêm em desacordo com o que preconiza documentos como Edital do PNDL 2017 no que tange aos “princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas” (BRASIL, 2015, p. 39), que encaminha para “promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (BRASIL, 2015, p. 40). A iconografia não contribui para a promoção de uma representação imagética positiva da população negra e tampouco cita a presença da identidade étnico-racial negra representada. O que se observa é a exploração, desumanização e violência simbólica tomando o lugar dos direitos à uma condição de trabalho digna, saudável e respeitosa, rememorando assim as marcas de um passado secular de escravidão no Brasil.

Em relação ao que preconiza o Parecer CNE/CP003/04, a representação acima (Figura 01), encontra-se em desconformidade com o que nos orienta o documento, visto que não conduz para uma ruptura do “sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados”, não encaminha para desconstrução do “mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004a, p. 03).

Também não atende a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois não cumpri com o princípio “*Consciência Política e História da Diversidade*” não conduzindo a imagem para a valorização da “igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” e “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (BRASIL, 2004a, p. 09).

Com efeito, recomendamos que os/as professores/as frente a representações imagéticas com teor discriminatório, racista e excludente como esta, devam, durante as aulas, problematiza-las com recorte racial bem como refletir os signos e significados presentes na imagem e sua relação com o texto escrito relacionado a ela, em vista a contribuir para reeducação da/para as relações étnico-raciais a partir da demonstração das múltiplas atuações da identidade negra masculina na sociedade. Defendemos ser de fundamental importância imagens positivas da diversidade de espaços aos quais são delegados aos homens negros nas iconografias, afinal como bem assegura Chartier (1991, p. 184) “a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é”, possibilitando assim aos discentes, a “construção simbólica e imaginada” (HALL, 2014, p. 15) da identidade negra que ficará em suas memórias.

Figura 02 – Mulher Negra em Varrição de Rua, de Lucas Lacaz Ruiz (2014)



Fonte: CANTO (2015, p. 126, 6º ano)

A imagem (Figura 02) legendada *Varrição de Rua (São José dos Campos, SP, 2014)* (CANTO, 2015, p.128, 6º ANO, grifo nosso) encontra-se localizada na seção de que

tem como título *Use o que Aprendeu*, pertencente à Unidade 4 *Cidades e seus Problemas*, Capítulo 9 *Vivendo nas Cidades*, volume 1 do LD de Ciências: Aprendendo com o Cotidiano, destinado aos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental. Podemos visualizar a representação de Lucas Lacaz Ruiz da seguinte forma: Vegetação ao Fundo, a esquerda da personagem um fragmento provavelmente de um poste de luz de concreto contendo uma imagem colorida de uma mulher negra solitária em plano principal, exercendo atividade laboral de Gari nas ruas da cidade de São José dos Campos, São Paulo, em (2014). Dito de outro modo, a rua é o seu ambiente de trabalho, tendo sido possivelmente contratada por empresas terceirizadas para a prestação do serviço.

A mulher negra em condição de varrição de rua, São Jose dos Campos (SP), é retratada por Ruiz com um uniforme e boné de cor laranja, blusa vermelha por dentro do uniforme e sapados de proteção pretos. Podemos inferir nesse contexto que o uniforme da personagem em epígrafe representa com clareza a identificação profissional, sua condição econômica e classe social, demonstrando assim uma clara relação entre classe, raça e gênero, reforçando assim o “privilégio racial de ser branco” (GONZALEZ, 1979). Nesse sentido, Bento (1995) atesta a fragmentação racial do mercado de trabalho na medida em que as práticas e representações carregadas de preconceito e discriminação com recorte racial, represam o acesso das mulheres negras a determinadas atividades/profissões consideradas de baixo prestígio social, mantendo-as localizadas em atividades laborais de menor valia social e econômico.

Acerca do privilégio de ser branco, Maria Aparecida Silva Bento (2002) nos dirá que:

Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. (BENTO, 2002, p. 27)

Outro aspecto que podemos interpretar da fotografia é com relação à invisibilidade do trabalho e a falta de reconhecimento da atividade de limpeza. A invisibilidade tanto do trabalho como daquela que a executa, justifica-se, sobretudo a partir de

processo de naturalização forjado na colonialidade onde é delegada para as pessoas negras, o lugar de não-humanos, coisificação, abjeto (HALL, 1997, p. 266, tradução Costa; Alves), já que nestas condições de inumanidade, somente a sujeira é percebida. Conforme Maria Fernanda Diogo (2007), “o reconhecimento deste tipo de trabalho se dá pela falta ou pelo mal-feito, levando o sujeito a se tornar presente justamente na ineficiência de seu fazer” (DIOGO, 2007, p. 487). Essa prática representacional de estereotipagem da mulher negra que à “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença” (HALL, 1997, p. 258, tradução Costa; Alves) deve ser combatido em todo o sistema educacional, especialmente nas representações imagéticas dos LD.

O teor imagético (Figura 02), conduz em nossa interpretação para a construção, disseminação e fortificação dos estereótipos raciais negativos para com a mulher negra, “fomentados pelo racismo e sexismo em contexto nacional” (GONZALEZ, 1983), pois ela [a identidade feminina negra] é “naturalmente” compreendida como “cozinheira, **faxineira**, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (GONZALEZ, 1983, p. 226, grifo nosso). Nesse sentido, inferimos que há racismo presentificado na imagem (Figura 02), visto que a iconografia é percebida atuando na determinação do lugar social que a mulher negra deve ocupar na sociedade, simbólica e materialmente.

Essa condição é exemplificada pela própria figura 02 quando ao representá-la no LD, inflamamos no imaginário discente que as mulheres negras são fisicamente potentes (CARNEIRO, 2011) para determinadas condições de trabalho de inferioridade como as garis, na medida em que não causará “nenhum” choque aos olhos da sociedade, já que naturalmente foram determinadas a elas o referido lugar social.

Além da legenda *Varrição de Rua (São José dos Campos, SP, 2014)*, a imagem (Figura 02) que está acompanhada por uma questão que discute a coleta de lixo e a importância da varrição das ruas na prevenção de doenças como a Leptospirose. Nesse contexto, constata-se que não existe uma relação direta entre o teor iconografia e conteúdo programático de ciências proposto na questão 2 que é doenças relacionadas ao lixo. A imagem e o texto-atividade onde está alocada a fotografia acima, não problematizam a importância social da atividade de garí para promoção da saúde nas cidades. Verificamos também o silenciamento de uma reflexão no tocante aos possíveis problemas de saúde e demais perigos que a mulheres negras poderão enfrentados na profissão em contexto de trabalho externo como a violência física e psicológica. E não menos importante, percebe-se claramente a

ausência, por exemplo, de um debate de cunho racial que possibilite uma reeducação para as relações étnico-raciais.

A iconografia em questão representa uma apreensão imagética do cotidiano inferiorizante que é delgado a mulher negra na sociedade brasileira com base atributos a partir da cor da pele e sexo (GONZALEZ, 1988) (CHARTIER, 2002b), ao mesmo tempo em que materializa as memórias sombrias de desumanização e inferiorização da herança colonial a que foram submetidos o povo negro em contexto da escravidão moderna e colonização europeia. Acerca da “epidermização dessa inferioridade” (FANON, 2008, p. 28), Munanga (2008, p. 56) nos dirá que “o negro era o componente da raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço, não deixa de ser a raça superior, aristocrática” (MUNANGA, 2008, p. 56).

As representações presentificam as ausências, aquilo que não está sendo demonstrado (CHARTIER, 1991). Desta feita, o LD demonstra a subalternização, a desigualdade social, o racismo e as violências que estão submetidas diversas mulheres afrodescendentes na sociedade brasileira como no caso concreto. Ao passo que os diversos modos de resistências da identidade feminina negra não aparecem nos modos de ver e perceber a imagem, como no exposto, na imagem (Figura 2).

Nesse contexto, ao trazer o LD o referido teor imagético da mulher negra provavelmente inferiorizada, associando-a a atividades laborais desprestigiadas e de menor valor socioeconômico, potencializamos nos estudantes negros e negras o desenvolvimento de uma baixa autoestima a partir dos estereótipos negativos que são construídos doravante ao fenótipo representado; a promoção negativa da imagem de afrodescendentes perante toda comunidade estudantil ao mesmo tempo que incentiva ações racistas, preconceituosas e discriminatórias a população negra. “Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil (GOMES, 2005, p. 53), potencializando ao estudante negro/a uma auto rejeição de sua raça/etnia. (GOMES, 2005).

Não obstante, é salutar deixar claro que estamos diante de um trabalho laboral digno e essencial para sociedade brasileira e por que não dizer mundial, como a profissão de gari. Porém, nos deparamos ainda nos dias de hoje com preconceito e discriminação de indivíduos, sobretudo os não-brancos em virtude da ocupação de profissional da limpeza

urbana ao mesmo tempo em que vivenciam esses sujeitos, um processo de desvalorização da profissão tanto por parte dos empregadores como por parte da própria sociedade que é racista.

Consideramos que a representação imagética (Figura 02) acima não está em consonância o Edital do PNLD/2017, pois não “promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2015, p. 40). A fotografia em epígrafe também se encontra em nossa compreensão, inadequada ao que preconiza a estrutura editorial, gráfica e didático-pedagógicos da coleção, especificamente no tocante às ilustrações, fato esse que não “reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (BRASIL, 2015, p. 44).

Analisando a imagem (Figura 02) a luz do Parecer CNE/CP003/04, evidenciamos que a referida representação está em desacordo com o que postulado o Parecer para “valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros” (BRASIL, 2004a, p. 05) e a Educação para/das relações étnico-raciais, dificultando assim as políticas ações afirmativas (reconhecimento, reparação e valorização) da população negra e o combate ao racismo e discriminação secular no País. Dito de outro modo, não atende o cumprimento do princípio “*Consciência Política e História da Diversidade*”, pois a imagem não conduz para “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (BRASIL, 2004a, p. 09). Também não se alinha aos desdobramentos e exigências do princípio “*Fortalecimento de Identidades e de Direitos*” não orientando para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRASIL, 2004a. p.10).

Para a desconstrução da identidade negra vista enquanto “[...] sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (MUNANGA, 1986, p. 09) no LD, alvitramos que o docente contextualize os significados e os significantes que pulverizam a imagem para além da aparente. Ou seja, indicamos construir um debate étnico-racial de tempestade de ideia, relacionando a fotografia e o texto, ao conteúdo programático, tornando possível uma rediscussão das condições de desigualdade social que levaram a mulher negra a circunstâncias profissionais de “baixa notoriedade”.

Figura 03 – Mulher Negra no Lixão da cidade de Três Rios (RJ), por Luciana Whitaker.



Fonte: CANTO (2015, p. 132, 6º ano)

Na iconografia acima (Figura 03), podemos visualizar: Vegetação / Rocha Argilosa ao fundo, ao centro, resíduos sólidos urbanos sobre o chão onde uma mulher negra e urubus disputam o lixo e entulhos do lixão da cidade de Três Rios (RJ), fotografia esta legendada “*Lixões, como esse em Três Rios (RJ), fotografado em 2014, não são um método adequado para descarte do lixo e devem ser eliminados*”, pertencente também a Unidade 4 *Cidades e seus Problemas*, Capítulo 10 *Lixo e Qualidade de Vida*, Seção: *Em Destaque*, do LD de Ciências destinado aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, anos finais. De forma preliminar, podemos constatar que Luciana Whitaker retrata uma mulher negra, possivelmente, lutando pela sua subsistência no lixão de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro contemporâneo, neste caso, a identidade negra feminina sem dignidade, esperança, discriminada racialmente e esquecida pelo poder público.

A representação iconográfica (Figura 03) de Luciana Whitaker, [mulher negra no lixão], presentifica a realidade histórica e socioeconômica vivenciada pela população afrodescendente no Brasil. A fotografia em epígrafe está colorida, dando cada vez mais realismo a imagem, representando a condição de dura realidade, de invisibilidade, indiferença e discriminação étnico-racial e de gênero em relação ao povo negro. Como bem assegura Teun Van Dijk (2008), essa displicência individual e coletiva frente os desafios enfrentados pela população negra no país, em última análise, é fruto do mito da democracia racial que foi

construído e solidificado sobre um sentimento de indiferença e falta de solidariedade para com aqueles que historicamente foram marginalizados pela nação brasileira,

Mesmo sem negarmos a existência de realidades sociais como a retratada na iconografia acima na sociedade brasileira, podemos encarar como negativo teor imagético de uma mulher negra em completas condições de desigualdades étnico-raciais, sociais e econômicas, efetivando imageticamente nos discentes a introdução de ideias, discursos, “ações” e “representações” que conduzam para reforçar e/ou legitimar os estereótipos raciais negativos (CHARTIER, 2002b) acerca identidade negra na sociedade. A imagem não assegura uma representação positiva da raça/etnia negra, uma vez que perpassa “[...] uma relação arbitrária entre o signo e o significado” (CHARTIER, 1991, p. 185), levando-nos a erroneamente pensar que essa condição de negação dos direitos basilares aos afrodescendentes, seja pré-determinado pelo viés da cor, favorecendo que, representações deste naipe LD, sejam rememoradas e interiorizadas individual e coletivamente (CHARTIER, 2002b), por aqueles que lerem a iconografia, nesse contexto, docentes e discente escolares.

Representações como estas características no LD, oportunizam de forma objetiva a potencialização do racismo, do preconceito e da internalização simbólica de uma suposta inferioridade da pessoa negra, já que este modo de ver, perceber, pensar e sentir o mundo configuram-se como “uma **máquina de fabricar respeito e submissão**, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta” (CHARTIER, 1991, p.186, grifo nosso) para de acordo com Irene Tourinho (2001), “instalar invisibilidades e reforçar discriminações” (TOURINHO, 2011, p. 12).

Como bem nos assegura Ângela Davis (2016), pode-se dizer que o racismo estrutura e organiza todas as relações sociais. Neste contexto, fica evidente que é impossível pensar o estado democrático de direito, o sistema educacional, as desigualdades sociais, etc, sem debater de forma profunda o racismo. O mais preocupante, contudo, é constatar que inúmeros atores sociais dentre eles no meio educacional, fazem uma análise simplista da realidade brasileira sem levar em consideração o recorte racial, já que em nossa compreensão, não existe uma luta antirracista, anticapitalista e anticolonial sem problematizar e combater o racismo. Para se ter uma ideia das condições de desigualdade social enfrentadas pelas mulheres – negras, grupo historicamente colocado à margem da sociedade brasileira, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, nos mostra que 39,6% das mulheres negras estão atuando em trabalhos precários, seguidas 31,6% pelos homens negros,

26,9% mulheres brancas e 20,6%) homens brancos. A pesquisa ainda revela que a identidade feminina negra representava o maior contingente de indivíduos **sem emprego** e alocadas em trabalhos domésticos. Não menos importante que essa consideração, entretanto, é verificar a indiferença acerca das condições vividas pela mulher – negra no Brasil e ao mesmo tempo sendo representada imagetivamente no LD sem problematizar o que conduziu a esta situação de inferiorizada e pobreza vivida pela personagem naquilo que nomeamos de Estado Democrático de Direito.

Diante desses dados, cabem alguns questionamentos que devem ser levantados em sala de aula no sentido de alargar a reflexão no que diz respeito à imagem da mulher negra no lixão tendo como pano de fundo o debate acerca do racismo estrutural na sociedade brasileira: Por que está mulher é pobre? Ela é pobre por que ela é negra? Quem produziu essas condições de vulnerabilidade social às mulheres negras? Por que ela não possui condições de vida digna? Será que o racismo e capitalismo contemporâneos contribuem para tal situação de abandono pelo Estado brasileiro? Se visse uma mulher branca nas mesmas condições, o que você pensaria? Não nos cabe, portanto, traçarmos respostas prontas para o debate, mas sim problematizar a referida condição que julgamos em seu todo ser complexa, visto que, como bem assegura Davis (2016), não podemos eleger qual das tipologias de opressão é mais ou menos importante nesta seara, uma vez que “classe informa a raça”, “gênero informa a classe”, refletindo assim as encruzilhadas de opressões que sofre a mulher negra. Nesse diapasão, ouçamos Davis (2016):

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2016, p. 18-19)

Portando, uma das possibilidades de desconstrução dos estereótipos raciais negativos em contexto escolar como bem assegura Nicolas Bourriaud (2009) frente “à escassez de certas imagens” (BOURRIAUD, 2009, p. 59) positivas que proporcionem uma reeducação para as relações étnico-raciais, seja “à escola lidar não apenas com materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, com modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos” (TOURINHO, 2011, p. 12). Consideramos que a fotografia

(Figura 03), alocada no LD Ciências do 6º ano, representa o povo negro - mulher negra - de forma inferiorizada, estereotipada e desumanizada. Corroboramos com Ana Célia Silva citado por Munanga (2005) ao assevera que “a visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar” (SILVA *apud* MUNANGA, 2005, p. 26).

No tocante ao conteúdo de Ciências, a representação imagética da *Mulher Negra no Lixão da cidade de Três Rios (RJ)*, na Seção *Em Destaque* que trata da “Lei prevê o fim dos lixões” (CANTO, 2015, p. 132) faz uma incipiente conexão com o conteúdo programático da unidade e do capítulo em questão. Para tanto, entendemos que o referido retrato está postado no LD com função “apenas” ilustrativa, ou seja, importância secundária, dado que em momento algum da seção, seja na legenda ou no texto principal, faz-se uma reflexão sobre as condições de vida e de indignidade enfrentada pela identidade feminina negra em contexto de sobrevivência no lixão. Evidencia-se um silenciamento e/ou ausência intencional de problematização a respeito das condições sociais, econômicas, políticas e ideológicas que proporcionaram tal realidade a mulher negra. Reafirmamos que a referida iconografia presentifica o racismo, já que “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade” (CARNEIRO, 2011, p. 65).

Sobre o silenciamento individual, coletivo e institucional acerca do racismo no Brasil, Ricardo Henrique (2003) nos dirá que:

O silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio público e silêncio privado. Silêncio a que habituamos, convencidos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito da “democracia racial”. Mito que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a mentira escondendo, de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente, o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo. (HENRIQUES, 2003, p. 13).

No que concerne às condições de vida precárias e insalubres que tem sido vivenciada historicamente pelo povo negro no Brasil, Gonzalez e Hasenbalg (1982) lecionaram assim:

o lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por

diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos, cujas condições de higiene e saúde são precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende que o outro lugar natural do negro seja as prisões e os hospícios (GONZALÉZ; HASENBALG, 1982, p.15-16).

Inferimos que a iconografia (Figura 03), expõe de modo geral a relação entre a aparência física (cor da pele, cabelo) e os lugares sociais considerados inferiores na sociedade brasileira (GOMES, 2005). A pesquisadora ainda nos dirá que “no Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos” (GOMES, 2005, p. 45). Em complemento, Davis (2016) assenta que a mulher negra não era reconhecida enquanto “mulher”, em razão de não expressarem os atributos e as linhas limítrofes de “sexo frágil”, não cabendo para negras sequer um *status* de humana e por reflexão, ocupar papeis sociais tradicionais na hierarquia social.

Já que os modos de perceber e sentir o mundo que nos cerca “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” bem como compreendendo que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, **escolares**, políticas)” (CHARTIER, 1990, p. 17, grifo nosso), interpretamos que a representação imagética (Figura 03) encontra-se em desavença com as exigências do Parecer CNE/CP003/04, visto que não cumpri com a exigência no tocante a “valorização e respeito às pessoas negras” (BRASIL, 2004a, p. 04). Não rompe com as “relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual” (BRASIL, 2004a, p. 03-04).

A imagem (figura 03) não atende ao princípio filosófico e pedagógico “*Consciência Política e História da Diversidade*”, já que a fotografia não encaminha docentes e discentes para “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os

negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (BRASIL, 2004s, p. 09). Também não conduz para “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004a, p. 09) e ao mesmo tempo não se alinha ao princípio “*Fortalecimento de Identidades e de Direitos*” que orienta para “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004a. p.10).

Figura 04 – Médica Negra em procedimento de Ausculta do Coração, por Justice / Stone



Fonte: CANTO (2015, p. 81, 8º ano)

A iconografia (Figura 04) acima intitulado no presente trabalho *Médica Negra em procedimento de Ausculta do Coração, por Sean Justice / Stone* está atrelada a Unidade 4 nomeada *Sangue e Transporte de Substâncias*, localizada dentro do Capítulo 4 *Circulação e Excreção* na seção 5 do texto *Frequência Cardíaca e Eletrocardiograma* do volume 3 do LD de Ciências, autoria de Eduardo Leite do Canto, PNLD/2017 destinado aos discentes do 8º ano do ensino fundamental, anos finais. Colocada no canto superior direito da página 81 do referido LD, observamos a imagem acima da seguinte forma: uma mulher negra com cabelos crespos, com feições agradáveis e sorridentes, trajando calça cinza, jaleco branco de mangas compridas e internamente uma blusa rosa, sentada na ponta de uma cama hospitalar em uma clínica e/ou unidade hospitalar, procedendo com ausculta do coração de uma criança branca.

Corroboramos Choppin (2004, p. 557), ao afirmar que “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações [...]”. Nesse sentido, observa-se que a imagem (Figura 04) em destaque no LD de Ciências do 8º ano, promove positivamente a identidade social feminina negra em um cenário que consideramos de ruptura de estereótipos negativos de raça e gênero.

Essa constatação perpassa sobretudo a partir do contexto social expresso na fotografia, visto que o teor imagético ao presentificar uma profissional de alto nível de escolaridade e prestígio social como a medicina, mobilizará em nossa interpretação, na subjetividade de negros e negras em idade escolar, o reconhecimento dos sujeitos pertencentes ao seu mesmo grupo étnico-racial, como atores sociais detentores de conhecimento, notoriedade e produtores/as de intelectualidade e competência profissional, posto que “[...] à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade” (CHARTIER, 1991, p. 183).

Quebrar os estereótipos raciais negativos que estigmatiza a população afrodescendente no cotidiano escolar, configura-se em nosso entendimento uma necessidade urgente no combate racismo, uma vez que ele “[...] imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (BRASIL, 2004a, p. 07), fortificando “[...] preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos” (BRASIL, 2004a, p. 03). O estereótipo “[...] é uma falsa representação de uma dada realidade” (BHABHA, 2007, p. 117). Em mesma direção de Bhabha (2007), Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alerta que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. (ADICHIE, 2019. p. 26).

Consideramos de fundamental importância representações como estas no LD, uma vez que, exibindo imgeticamente a identidade social feminina negra como protagonistas em profissões hegemonicamente destinadas a homens brancos, promovem “positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2015, p. 40). Ao mesmo tempo, conduz para a promoção de uma imagem positiva dos afrodescendentes enquanto “protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (BRASIL, 2015, p. 40). Dito de outro modo, as iconografias em materiais didáticos proporcionam aos discentes fazer julgamentos e reflexões críticas acerca das diversas questões sociais, entre elas

as raciais “marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe” (CHARTIER, 1991, p.183).

Para tanto, não podemos deixar de problematizar que as representações imagéticas positivas da pessoa negra no LD não são dados de forma harmoniosa, neutra e pacífica. Essas imagens positivas dos afrodescendentes presentes nos materiais didáticos são, em última análise, fruto de relações tensas e conflituosas, visto que essas elas são forjadas nas lutas de representações no qual “o poder e a dominação estão sempre presentes” (CHARTIER, 1990, 2002). Ainda conforme o pesquisador francês, essas “[...] lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores, que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Nesse contexto, ao analisarmos as representações que nos é transmitida pela imagem (Figura 04) presentificada no LD de Ciências do 8º ano, podemos constatar uma mensagem iconográfica de “Nós podemos também ser médicas”. Esse “nós” dialoga com a subjetividade de outras mulheres negras, que como efeito dominó, conversará com outras mulheres pertencentes ao mesmo grupo étnico-racial.

Ao mesmo tempo, o teor imagético subscrito rompe no imaginário de negros e não negros, a naturalização e o pré-determinismo de um “lugar-comum” (CARNEIRO, 2011), “social e simbólico” (GONZALEZ, 1981) que é delegado a mulher negra na estrutura social brasileira de “posição serviçal” (GONZALEZ, 1983), racialmente marcado pelo poder do “homem/heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/europeu” (GROSGOUEL, 2008, p. 113) da colonialidade. Percebemos também que a fotografia em epígrafe, combate o racismo institucional ao se contrapor “[...] a ciências da superioridade eurocristã branca patriarcal” (GONZALEZ, 2014).

As tensionadas “reivindicações históricas do movimento negro e dos afrodescendentes brasileiros em relação ao direito à imagem, sempre minoritária ou inexistente na publicidade nacional” (CARNEIRO, 2011, p. 153), visto que nos LD “quase sem exceção a população negra aparece nesses materiais apenas para ilustrar o período em que o Brasil era Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social” (CAVALHEIRO, 2005, p. 96), passam por mudanças na produção e em sua edição. Percebe-se essas transformações, mesmo que ainda forma incipiente no LD, a partir do “reconhecimento e valorização da identidade” (BRASIL, 2004a, p. 05) da identidade feminina

negra em representações positivas como está, conduzindo assim para “[...] desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004a, p. 05).

Para tanto, mesmo verificando avanços significativos acerca da representação das mulheres negras no LD, percebe-se, mesmo não sendo nosso foco de investigação a análise textual, um descompasso importante entre imagem / texto / legenda da imagem. A fotografia (Figura 04) em nenhum momento descreve a trajetória pessoal e/ou acadêmica da mulher negra médica e nem cita na legenda e no corpo do texto a identidade feminina negra, silenciando, negligenciando, ocultando os desafios, vivências, experiências da mulher negra em lugar social e epistêmico de prestígio. Diante deste silenciamento/os refletimos: Será que mesmo com a representação positiva da mulher negra como expressa na figura 04 no LD, não contribuirá para continuidade da reprodução do racismo estrutural, a partir de uma “nova” metamorfose do mito da democracia racial? Deixemo-nos pensar!

A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005a), a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES *et. al.*, 2007) e a colonialidade do saber (GROSGOUEL, 2007) e seus tentáculos, em nosso entendimento, contribuíram de forma ímpar para promover o silenciamento da identidade negra e suas vozes potentes em nossa sociedade, inclusive no sistema educacional, fundamentadas essas colonialidades no ideário de hierarquização racial da humanidade.

Dito de outro modo, esse silenciamento das vivências de sujeitos afrodescendentes, rememora indubitavelmente um dos períodos mais sombrios da história do Brasil, a período escravidão moderna, ao executar a “máscara do silenciamento” (KILOMBA, 2010, p. 171), semelhante a mordaza do referido período enquanto ferramenta de violência física, psicológica ao povo negro escravizado. Mais quem está autorizado a falar então? “o subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher negra” [...] como item respeitoso na lista de prioridades globais” (SPIVAK, 2010, p. 126).

O fragmento acima da pensadora indiana Gayatri Spivak (2010) nos possibilita compreender em certa medida esse silenciamento e/ou ausências intencionais das vozes das mulheres negras no LD, já que os grupos subalternos como a identidade feminina negra não têm nenhum direito a voz, por não serem reconhecidamente sujeitos de humanidade. Nesse sentido, pensando em reposicionar o sistema educacional com impacto na eliminação de

“ideologias, desigualdades e estereótipos racistas” (BRASIL, 2004a, p. 04), os estabelecimentos de ensino fundamental deverão providenciar a “inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola [...]” (BRASIL, 2004a, p. 14), objetivando contribuir para uma agenda permanente de combate ao racismo, preconceito e a discriminação racial para promoção de educação da/para as relações étnico-raciais.

Diante do exposto, cabem alguns questionamentos: Por que em todos os volumes do LD Ciências Naturais em análise, aparece apenas uma única imagem de mulher negra representando a profissão de médica? Não cabe, portanto, traçar aqui uma análise intempestiva e simplista da questão. Porém, temos em mente que uma das possíveis causas pela baixa representatividade da mulher negra médica no LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano, PNLD/2017, seja explicada, entre tantas possíveis, a luz do mercado editorial, tenho em vista que se “os autores não escrevem livros”, mais sim “textos que outros transformam em objetos impressos” (CAHRTIER, 1991, p. 182), isso significa que são as editoras que controlam, selecionam e organizam as imagens que devem estar contidas ou não no LD. Mesmo aí, exige-se cautela para afirmar tal hipótese, tendo em vista que o autor, a política educacional e economia nacional bem como o capitalismo influenciam sobrejamente no conteúdo textual e icônico do LD.

Dito isso e com nosso olhar voltado para o Parecer CNE/CP003/04, evidenciamos que a figura 4, está em anuência com o referido documento no que tange ao “*Fortalecimento de Identidades e de Direitos*” ao encaminhar para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004a, p. 10). Também pontuamos que a imagem atende ao terceiro princípio “*Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações*”, ao encaminhar para “a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Nas figuras 05 e 06, que serão analisadas conjuntamente, estão representados dois médicos negros em contexto profissional, sendo retratados através de desenho/ilustração por Diogo Viegas, levando-nos a crer que as referidas imagens têm o objetivo simplesmente de decorar o texto com as referidas gravuras.

Dito de outro modo, tipologias de imagens desta natureza, nas quais a identidade masculina negra é retratada em forma de desenho/ilustração, presentifica, a nosso ver, uma simbologia de mera caricatura, já que o desenho/ilustração não carrega a certeza entre o que é vivido concretamente e a realidade, fazendo com que estas representações da identidade masculina negra, sejam percebidas como um mero completo de informações. Nesse sentido, Chartier (1991) nos dirá que “a relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é” (CHARTIER, 1991, p. 185).

Figura 05 – Médico Negro em entrevista explicando o que é Insuficiência Cardíaca Congestiva.



Fonte: CANTO (2015, p. 92, 8º ano)

A imagem (Figura 05) foi utilizada como desenho/ilustração ao texto da subseção *Trechos de Entrevista*, seção *Explore Diferentes Linguagens*, da Unidade 02 *Sangue e Transporte de Substâncias* localizada no Capítulo 04 intitulado *Circulação e Excreção* do volume 3 do LD de Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano. O recurso imagético evidencia: desenho ilustrativo de um homem negro, trajando externamente um jaleco branco de mangas compridas e internamente uma blusa rosa clara com gravata vermelha, com o braço direito flexionado sobre um púlpito verde para palestra que retrata um médico possivelmente cardiologista em ambiente de trabalho profissional, ministrando palestra acerca da insuficiência cardíaca congestiva em contexto contemporâneo.

Figura 06 – Médico Negro Otorrinolaringologista clarifica o que causa uma infecção na garganta, por Diogo Viegas



Fonte: CANTO (2015, p. 179, 8º ano)

A imagem acima (Figura 06) pertence também ao volume 03 do *corpus* documental em análise do LD de Ciências Naturais em destaque, do 8º ano do ensino fundamental, localizada no canto superior direito na subseção *Frase Médica*, referente a seção *Explore Diferentes Linguagens*, no capítulo 9 *Sons que ouvimos e sons que não ouvimos* da unidade 04 *Capacidade Sensorial Humana* que tem como objetos de conhecimento *Vida e Ambiente; Ser Humano e Saúde e Tecnologias e Sociedade*". A imagem aborda: um homem negro de cabelos crespos e curto, vestindo um jaleco branco de mangas compridas, internamente cobrindo o corpo uma blusa azul clara, gravata cinza, circulando a cabeça uma lanterna clínica médica de exame físico aparentemente de Led, explicando que o que pode causar uma infecção na garganta, levando-nos a perceber, a partir da imagem, que a profissão exercida seja a medicina.

Tendo em vista que as representações do mundo social comandam atos de determinam identidades (CHARTIER, 2002), podemos perceber que o teor imagético da representação de um homem negro contemporânea nas imagens (Figura 05, Figura 06) nos permite extrair alguns modos de ver e perceber o conteúdo iconográfico. Presentificamos o protagonismo da identidade negra atrelada a profissão de escolaridade de nível superior como

a medicina, tal como, simbolizando prestígio social, cultural e epistemológico. Retrata a altivez e a potência cognitiva recheada de “configurações intelectuais múltiplas” (CHARTIER, 1991, p. 183), construindo uma imagem mental positiva em relação aos discentes negros e negras de serem reconhecidos protagonistas em atividades laborais de notoriedade social como a Medicina e rompendo assim com os estereótipos raciais negativos frente ao povo negro, oportunamente no LD.

Em relação à propagação dos estereótipos raciais negativos frente à identidade negra no LD, a pesquisadora Ana Célia da Silva (1989, 2005) lecionará dizendo que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 2005, p 57)

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA *apud* MUNANGA, 2005. p. 24).

Nesse sentido de superação dos estigmas de inferioridade que marcaram a população negra na sociedade brasileira, com o propósito de desconstruir as barreiras de hierarquias raciais, tensionando ações pedagógicas, curriculares e de formação de professores, objetivando consolidar políticas públicas étnico-raciais, Lauro Rocha (2005) nos apresenta uma proposta reflexiva de Reorientação Curricular e Formação de Educadores, a saber: “a construção de materiais pedagógicos e curriculares contra-hegemônicos. A esse respeito, buscamos experiências bem sucedidas em Secretarias de Educação e organizações não-governamentais ligadas à educação ou ao movimento negro” (ROCHA *apud* BRASIL, 2005. p. 209). As ditas reflexões de Rocha (2005) estão em consoante com o Parecer CNE/CP003/04 ao assenta que “medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais” (BRASIL, 2004a. p. 04).

Desta feita, as imagens (figuras 05, Figura 06) acima e os seus contextos, oportunizam inserir no LD uma “historiografia menos generalista e estereotipada” (BRASIL, 2005. p. 30) acerca da identidade negra, possibilitando assim ao docente e discente, discutir criticamente os papéis sociais cristalizados, estereotipados e estigmatizados que marcam o

povo negro nos materiais didáticos, visto que conforme Gevanilda Gomes Santos (1998) “são uma construção histórica, e como tal, passíveis de mudança” (SANTOS, 1998). Portanto, “[...] os livros didáticos devem pensar o negro atribuindo a ele uma imagem positiva [...]” (BRASIL, 2009, p.19), conduzindo assim conforme o Parecer CNE/CP003/04 para o “desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida [...]” (BRASIL, 2004a, p. 73).

A despeito do que foi citado acima acerca dos avanços na forma como as imagens tem representando a identidade negra [leia-se homem-negro], notamos alguns descompassos, a saber: ausência de legenda explicativa das imagens, fato este que poderia ser problematizado pelo professor a partir do tripé legenda, imagem e conteúdo do capítulo; representação dos homens negros em formato de desenho, presentificando no imaginário dos discentes negros e não negros uma imagem que não corresponder a realidade cotidiana. Verificamos que mesmo a imagem estando relacionada ao conteúdo programático discutido no referido capítulo, percebe-se a inexistência de comandos nas questões que proporcionem um debate construtivo para educação das relações étnico-raciais.

A luz do Parecer CNE/CP003/04, podemos inferir que o recurso imagético (Figura 05, Figura 06) estão em consonância com o princípio “*Consciência Política e História da Diversidade*” que deve conduzir para “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (BRASIL, 2004a, p. 09). Presentificamos que as referidas imagens encontram-se em concordância também com o outro princípio do parecer nominado de “*Fortalecimento de Identidades e de Direitos*” ao orientar pedagógica e filosoficamente para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Diante da Resolução nº 1/2004 CNE/CP, o teor imagético das referidas figuras, em nosso entendimento, cumpri com o que preconiza As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004b, p. 19) em seu Art. 3º, inciso §1º:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus

direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004b, p. 20, Art 3, grifo nosso)

Na próxima subseção, serão apresentadas as análises das representações imagéticas da população negra nos LD de ciências naturais: coleção aprendendo com o cotidiano em contexto de atividades científicas.

5.2.2 Categoria Temática: Ciências / Atividades Científicas

Nas figuras 07 e 08, que serão analisadas conjuntamente, estão representados: duas mulheres negras e dois adolescentes negros [feminino e masculino], desenvolvendo atividades científicas. Justifica-se analisá-las concomitantemente devido ao fato de serem as únicas duas imagens da referida categoria temática que retratam a mulher negra na fotografia. A escolha pela fotografia para retratar a identidade feminina negra em performance científica, em nosso entendimento e em consoante com Sandra Maria Lacerda Campos (1996) e José da Silva Ribeiro (2004), se deve ao fato de que a fotografia para além de uma técnica de produção de imagens, ela serve de suporte para anotar uma situação real. Chartier (2002b, p. 17) é assertivo ao dizer que as figuras sete e oito, além de demonstrarem o realismo, indicam “determinada realidade social”, retratando as “representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183).

Sobre a condição de realismo que a fotografia dissemina nas memórias individuais e coletivas em circunstâncias de produção documental como a do LD, Dubois (2010), nos dirá assim:

Existe uma espécie de consenso de princípio que pretende que o verdadeiro documento fotográfico “presta contas do mundo com fidelidade”. Foi-lhe atribuída uma credibilidade, um peso real, bem singular. E essa virtude irreduzível de testemunho baseia-se principalmente na consciência que se tem do processo mecânico de produção da imagem fotográfica, em seu modo específico de constituição e existência: o que se chamou de automatismo de sua gênese técnica. (DUBOIS, 2010, p.25)

Passaremos agora para a apresentação das imagens / figuras de número 07: Mulher Negra realizando experimento de eletricidade, número 08: Mulher Negra realizando Testes Laboratoriais, de Oli Scarff / Staff/ Getty Imagens e de número 09: Criança Masculina e Feminina Negra, por Diogo Viega seguida da análise e interpretação do pesquisador.

Figura 07 – Mulher Negra realizando experimento de Eletricidade



Fonte: CANTO (2015, p. 25, 9º ano)

Na primeira fotografia selecionada para fazer parte desta análise na presente categoria temática: ciências / atividades científicas, tipologia de imagens fotografia, a representação da identidade feminina negra em contexto laboratório. Visualizamos a imagem da seguinte forma: O cenário transcorre em ambiente provavelmente fechado. No centro da fotografia (figura 07), posiciona-se uma mulher negra de cabelos pretos e lisos, olhos pretos, vestindo jaleco branco de mangas compridas, segurando na mão direita uma bexiga vermelha, realizando experimento de eletrização por atrito, provavelmente no interior de um laboratório contemporâneo. A imagem está sendo reproduzida no interior do capítulo 1 *Eletricidade e Magnetismo*, na seção destinada aos exercícios de fixação intitulada *Use o que você Aprendeu*, no LD de ciências naturais do 9º ano do ensino fundamental, anos finais.

Figura 08 – Mulher Negra realizando Testes Laboratoriais



Laboratório onde se fazem testes com a urina de competidores, a fim de detectar *doping*.

Fonte: CANTO (2015, p. 87, 8º ano)

Observamos na imagem (Figura 08) a seguinte: em primeiro plano, uma mulher negra de cabelos crespos, utilizando equipamentos de proteção individual um jaleco branco de mangas compridas e óculos de proteção visual, no interior de um laboratório, manipulando instrumentos específicos de laboratório, localizando-se em frente à bancada, realizando testes de urina de atletas, objetivando por seu turno detectar possíveis substâncias proibidas que possam indicar *doping*. Em consonância com Chartier (1990, 2002b) quando assevera que as representações são um produto de práticas sociais e culturais, podemos inferir a partir dos sentidos culturais que teor imagético expresso, tem-se uma cientista e/ou técnica de laboratório. A legenda que acompanha a fotografia de Oli Scarff informa o seguinte texto: “*Laboratório onde se fazem testes com a urina de competidores, a fim de detectar doping*”. A imagem também sugere que neste contexto, exista apenas uma única mulher negra desenvolvendo atividades científicas no referido laboratório. Chega-se a esta constatação devido ao fato de que a própria imagem deixa evidente a presença de indivíduos brancos [mãos brancas] no referido cenário.

Nas figuras 07 e 08, observamos o protagonismo da mulher negra ao serem representadas exercendo atividades científicas, função esta que, de acordo com a lógica colonial, melhor se adéqua ao homem branco. Dito de outro modo, representações como estas no LD vão paulatinamente rompendo com o processo de racialização, discriminação e preconceito relativo ao afrodescendente, e neste caso, a mulher negra, tendo em vista que o “racismo à brasileira é zelosamente guardado, porque é sutil, engenhoso; a bem dizer, mascarado” (SILVA, 1995, p.19) sob a batuta do mito da democracia racial.

Nesse diapasão, a educação da/para as relações étnico-raciais, fruto das lutas e reivindicações dos grupos do Movimento Negro, comprometida com uma educação para diversidade que valoriza a identidade dos afrodescendentes, nutrindo-se da política de reconhecimento e reparação de danos seculares no qual de acordo com Parecer CNE/CP003/04, a população negra sofreu e sofre hodiernamente a “[...] estrutura social hierárquica” (BRASIL, 2004a) brasileira, busca em última análise, promover no terreno educacional uma política de combater ao racismo tanto na dimensão curricular como na dimensão das relações pessoais em os diversos grupos étnico existentes no Brasil.

Nesse contexto, na mesma letra do Parecer CNE/CP003/04, a política do “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos [...]”, requerendo a “[...] a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de

valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004a, p. 03). Igualmente importante, reconhecer “exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência [...]”, “implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados [...], não sejam desencorajados de prosseguir estudos [...]” (BRASIL, 2004a, p. 04).

As políticas de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, incentivam e promovem modificações educacionais fundamentais no que tange as atitudes, posturas e valores dos educadores, assim como nos conteúdos curriculares textuais e imagéticos expressos no LD, conduzindo assim da/para uma reeducação das relações étnico-raciais positivas entre brancos, negros e outros grupos étnico-raciais, construindo entre eles, relações harmônicas, respeitadas e valorativas dentro da diversidade. (BRASIL, 2004a).

Como bem nos assegura Chartier (2002b, p. 17), pode-se dizer que as representações são “[...] sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Neste contexto, fica compreensível que ao escolher a representação da mulher negra em atividades científicas por meio de fotografia colorida no LD, atribuindo às imagens um caráter de realidade mental na subjetividade dos discentes negros e não negros bem como transmitindo o sucesso epistêmico, racial e de gênero da mulher negra na produção de ciência, rompendo assim com a hierarquização epistêmica do sujeito europeu/branco/heterossexual/cristão/militar. Configura-se também nesta mesma seara, a quebra dos estereótipos raciais negativos, construtores de desigualdades sociais erguido na racialização e no patriarcado que estigmatizam a mulher negra como atrasada, inferior e intelectualmente incapaz. Nesse cenário, compreendemos que as referidas fotografias expressam através do seu teor imagético, por meio da divulgação no LD de abrangência nacional, a visibilidade epistemológica da mulher negra, violada física e intelectualmente, garantindo novas narrativas para além daquelas do patriarcado hegemônico que favorece a identidade branca.

Evidenciamos que as imagens (figura 07 e 08) encontram-se imageticamente ligadas ao conteúdo programático do LD de Ciências no que preconiza respectivamente o capítulo 04 “*Circulação e Excreção*” (8º ano) e o capítulo 01 “*Cargas Elétricas*” (9º ano). De modo igual, constatamos que as representações construídas em torno da mulher negra não foram aprofundadas, tendo vista que os textos nos quais foram alocadas as imagens não

destacaram a importância da raça, gênero, ciência dentro de uma perspectiva racial. Dito de outro modo, da mesma forma que é valia e relevante a representação positiva da imagem da mulher negra no LD, “[...] visando a construção de uma sociedade não-sexista [...]” (BRASIL, 2015, p. 40), torna-se em mesmo grau de importância, presentificar discursos textuais que dialoguem com questões de etnicidade, gênero, racismo científico, vista que detectamos uma ausência de problematização sobre o cruzamento entre raça, gênero e ciências, deixando aqui em nosso entendimento, uma lacuna a ser superar.

Sob o viés da apropriação imagética a partir dos estudos da história cultural, conceituada na presente pesquisa “[...] como análise do trabalho das representações” (CHARTIER, 1990, p. 27), vista que as representações são “relações simbólicas” (CHARTIER, 2002), constatamos em nossa compreensão que as figuras 07 e 08 abarcam “imagens mentais claras” (CHARTIER, 2002b, p. 19) de resistências por parte das referidas mulheres negras contra o racismo, sexismo e as desigualdades sociais e epistemológicas que pulverizam a população negra na sociedade brasileira.

Conforme Chartier (1991), as representações são ferramentas de conhecimento que nos mostram as ausências daquilo que não estão sendo representados, sejam elas coisas ou pessoas. E como aprofundar a questão da mulher resistente diante de inúmeras formas de violência a que elas são submetidas diuturnamente no imaginário dos discentes? Inferimo-nos que uns dos mecanismos que devem ser utilizados para desenvolver um debate sólido acerca dos processos de resistências da mulher negra seja problematizar as imagens no LD sempre com recorte racial, já que a sociedade brasileira racializa os modos de ver e perceber o mundo ao seu redor.

Diante do exposto, podemos inferir que as representações imagéticas da figura 07 e 08 estão em consoante com o que determina o CNE/CP003/04 no princípio “*Fortalecimento de Identidades e de Direitos*” tendo em vista que os referidos ícones no LD estão alinhados para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros [...]” (BRASIL, 2004a, p. 10). As iconografias também se alinham ao que prescreve o PNLN/2017 ao estabelecer que “[...] a educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015, p. 39).

Do exposto, elas estão em consonância com Edital PNLD 2017 ao cumprirem com os pressupostos pedagógicos expressos para as obras didáticos quando promovem “[...] positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2015, p. 40).

Figura 09 – Criança Masculino e Feminina Negra, por Diogo Viegas



Fonte: CANTO (2015, p. 252, 8º ano)

Na iconografia acima visualizamos: No primeiro plano do desenho ilustrativo percebemos 04 crianças, um balde de plástico transparente contendo água, uma garrafa plástica descartável de refrigerante de 2 litros de cor verde acoplada a uma mangueira de plástico com cerca de 40 cm de comprimento, possivelmente em ambiente externo de um laboratório de ciências. À esquerda, em pé, apoiando-se com as duas mãos sobre uma mesa grande marrom, vestindo camisa listrada de duas cores e calça azul clara, um menino negro de cabelos pretos, crespos e curto, olhos pretos, utilizando óculos, em contexto de observação de uma prática experimental. Próximo a ele, segurando com as duas mãos uma mangueira plástica transparente em contato com a boca, trajando uma blusa vermelha com golas e cinto amarelos, calça azul escura, um menino branco de olhos e cabelos pretos em ação experimental. Ao centro da imagem, segurando uma garrafa de plástico verde com as duas mãos, um menino branco loiro de olhos pretos, também em ação experimental. Por fim, à

direita, com os cotovelos sob a mesa e as mãos posicionadas na face, uma menina negra de cabelos pretos, longos e alisados em contexto de observação.

Em primeiro lugar, podemos inferir que o teor imagético de Diogo Viegas, presentifica com relação ao gênero e a etnia, uma representatividade predominante da pertença étnico-racial masculina branca, vista que de 100% (04 crianças) que aparecem no desenho ilustrativo da figura 09, 50% (02 crianças) pertencem à identidade masculina branca, 25% (01 criança) a identidade masculina negra, ao passo que apenas 25% (01 criança) presentifica a identidade feminina negra. Dito de outro modo, ocorre uma predominância de 75% (03 crianças) do gênero masculino no teor imagético dos infantes representados na forma de desenho, evidenciando assim uma hierarquização da criança masculina em detrimento da criança feminina na sociedade pelo uso das representações sociais (CHARTIER, 2002b). Percebe-se também que a proporção entre criança masculina branca para uma criança masculina negra é de 2:1, ao passo que evidenciamos uma única criança feminina negra.

Os achados acima nos mostram que o processo de hierarquização da humanidade, sustentando na ciência positivista e determinista do século XIX, que construiu as “[...] noções de inferioridade e de superioridade dos povos, com ápice no racismo do século XIX [...]” (CARNEIRO, 2011, p. 143), que aprisionam a população negra, sobretudo as mulheres negras na base da pirâmide social, amargando as piores condições de vida devida sua condição de raça/etnia (CARNEIRO, 2003; COLLINS, 1990), foram representadas na figura 09 a partir da hierarquização da infante. Essa hierarquização é verificada tanto de gênero quanto de raça, percebendo uma encruzilhada de opressões, sendo essas opressões de raça, classe e gênero, os constituintes perfeitos para consolidação da hierarquização e do racismo.

Verificamos na imagem (Figura 09), o *status quo* do homem branco enquanto sujeito a fala privilegiada no que concerne à questão epistemológica. A criança feminina e masculina negra são representados como meros expectadores, aprendentes da prática experimental. Neste contexto, o teor imagético pelo qual são representados os infantes negros nos transmite uma imagem em que a população afrodescendente não possui os domínios epistêmicos das ciências, renegando-os enquanto sujeitos produtores de saberes. Dito de outro modo, inferimos a existência de uma hierarquização epistemológica, racial e de gênero ao apresentar uma suposta superioridade da etnicidade branca, dizendo-nos que os infantes negros não são sujeitos epistêmicos. Neste sentido, a imagem presentifica as marcas da colonialidade do saber e do poder, visto que a criança masculina branca é percebida como

sujeito padrão no que concebe a questão da divulgação, produção e disseminação de conhecimentos científicos e a questão geracional, negando o direito de voz e produção do saber a criança masculina e feminina negra.

Essa negação e silenciamento forçado das vozes e identidade negra, “matando” seu pensamento, desprovendo-os sua racionalidade, sendo classificados a partir da “[...] cripta viva do capitalismo” (MBEMBE, 2014, p.19) está sustentada em última análise na raça e na estética cultural imposta pela branquitude, ao definir a cultura e o conhecimento do povo africano e afrodescendente como inferiores. Nesse sentido, presentifica-se na imagem uma condição de “morte do saber” que Boaventura do Sousa Santos em *Pelas mãos de Alice* (1999) conceitua como epistemicídio. Conforme Santos (1999), pode-se dizer que epistemicídio seria uma estratégia de genocídio de saberes estranhos à luz do etnocentrismo moderno europeu. Ouçamos o autor acerca do genocídio epistêmico:

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SANTOS, 1999, p. 283).

Constata-se que essa negação intencional da identidade, da cultura, do conhecimento do povo negro, para além da destruição material do conhecimento dos povos ditos estranhos pelo colonizador europeu, esse sistema colonialista sempre buscou estratégias para a perpetuação da dominação da negra e do negro, sejam em contexto da escravização, seja na educação, a partir da ascensão do capitalismo tardio pós-abolição no Brasil, que inviabilizou o crescimento social, econômica e política população negro no país. Nesse sentido, compreendendo a educação como umas das estratégias utilizadas pela colonialidade do ser e do poder para consolidação do racismo estrutural e do epistemicídio, Carneiro (2011) nos dirá que:

Alia-se a esse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio

da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. CARNEIRO, 2011. p. 87)

Compreendemos que a representação da mulher negra no LD representa uma poderosa força de resistência e mudanças frente à cultura determinista, moribunda e genocida do racismo e do hetero patriarcado que estão presentes nas escolas e no LD. Ratificamos a necessidade imperiosa de representações tanto imagéticas como textuais que valorizem a identidade negra, sua história, sua cultura e os conhecimentos advindos deste, objetivando assim desconstruir estereótipos raciais negativos e ao mesmo tempo combater o epistemicídio dos saberes do povo negro. Como bem nos assegura Chartier (1991, p. 183), as representações individuais e coletivas “[...] marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe”.

Este tipo de representação, em nosso entendimento, vem em desarmonia com o que nos direciona o Parecer CNE/CP003/04, da necessidade que a escola tem de conceder fala ao povo negro a respeito da produção e disseminação de conhecimentos produzidos pela identidade negra, trabalhando deste modo para o “[...] fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais [...]”. (BRASIL, 2004a. p. 06). Dito de outro modo, a representação imagética (figura 09) não atende ao que preconiza o referido documento, vista que:

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004a, p. 06).

É relevante destacar que nos 4 volumes do LD de Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano, autoria de Eduardo Leite do Canto, não apareceram fotografias, desenhos ilustrativos ou artes de cientistas africanos e/ou afrodescendentes negros e negras. Ao contrário, identificamos 100% (05 imagens) de representações imagéticas de cientistas homens brancos europeus, sendo deste, 80% (04 imagens) localizados nos LD de ciências do

9º ano, ao passo que 20% (01 imagem) identificada no LD de Ciências do 7º ano - a saber: Benjamim Franklin (CANTO, 2015, p. 23, 9º ANO); Galileu Galilei (CANTO, 2015, p. 190, 9º ANO); Isaac Newton (CANTO, 2015, p. 191, 9º ANO); Johann Grego Mendel (CANTO, 2015, p. 215, 9º ANO); Charles Darwin (CANTO, 2015, p. 63, 7º ANO).

Diante dos achados, constatamos que representações deste naipe reproduzem no LD o racismo institucional e o epistêmico no campo educação em ciências a partir da “imposição do embranquecimento cultural [...]” (CARNEIRO, 2011. p. 87) de homens cis, heterossexuais brancos, criando assim nas memórias dos estudantes uma falsa ideia de que os povos afrodescendentes não possuem conhecimento científico, vista que historicamente, a ciência foi compreendida pelos estudantes, gestada à luz do Norte, mediante a negação de saberes que ficavam fora do padrão linear e universal europeu. Dito de outro modo, conforme Barbara Carine Pinheiro e Katemari Rosa (2018), sendo a ciência um espaço de poder, podemos inferir que todas as formas de conhecimento fora do referido lócus, foram rechaçadas como inferiores e ao mesmo tempo silenciadas (PINHEIRO; ROSA, 2018), caracterizando “a morte dos saberes” dos povos de África e seus descendentes.

Daí a importância de representações imagéticas que possam romper com o racismo institucional e a colonialidade epistêmica que sempre coloca o branco como intelectual, reduzindo, sobretudo a população negra, ausência de intelecto ficando assim possíveis para os negros e negras, apenas atividades não intelectuais, já que não considerados seres humanos. Neste contexto, fica evidente que as representações têm potencial para hierarquizar a sociedade e a sua cultura, na medida em que elas podem ser compreendidas como instrumentos produtores de submissão e inferiorização onde falta o uso da força brutal (CHARTIER, 2002b).

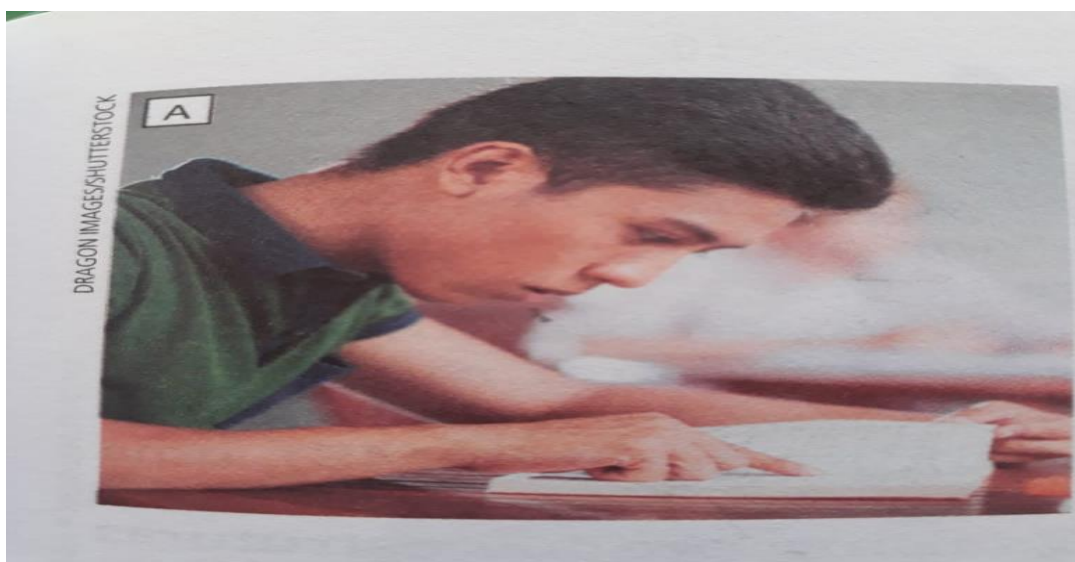
Diante do exposto, seguem para os professores/as do campo da educação em ciências, focando na reeducação da/para as relações étnico-raciais, a superação do racismo institucional e da colonização do saber, algumas recomendações, a saber: a) promover projetos de intervenção para descolonização dos saberes através da disseminação de relevantes nomes da ciência africana e ao mesmo tempo problematizar as produções científico-tecnológicas de mulheres e homens negros na Química, Física, Ciências Biológicas, Engenharia, Matemática Ciências Médicas, entre outros; b) problematizar representações como as da figura 09, trazendo para o debate imagens e as contribuições científico-tecnológicas de cientistas negros e negras como, por exemplo: André Rebouças (engenheiro

negro brasileiro, 1838–1898); Patrícia Bath (criador do dispositivo a laser de uso em cirurgias de cataratas, 1942-); Herbert Clay Scurlock (radioterapia no tratamento do câncer, 1875–1952, entre outros (PINHEIRO, 2019).

5.2.3 Categoria Temática: Atividades Escolares

Essa categoria temática é destinada a apresentar os achados da investigação no que tange às representações da população negra em contexto e/ou atividades escolares.

Figura 10 – Adolescente Masculino Negro Leitor, por Shutterstock



Fonte: CANTO (2015, p. 107, 8º ano)

A fotografia de Shutterstock representa um adolescente masculino negro concentrado, trajando uma blusa polo verde escuro com detalhes em azul escuro na gola e no bolso esquerdo, com os braços sob uma mesa marrom, lendo um livro, provavelmente no interior de uma biblioteca escolar. O enfoque do rosto do adolescente negro se passa na unidade 2 *Sangue e Transporte de Substâncias* no interior do capítulo 5 *Respiração Pulmonar*, na porção superior da seção *Controle Automático da Respiração Pulmonar* que traz como legenda “*Quando estamos em repouso, a frequência cardíaca e a respiratória têm valores que permitem oxigenar todas as células do corpo*” do volume 3 do LD Ciências Naturais destinado aos estudantes do 8º ano, coleção aprendendo com cotidiano.

Corroborando Chartier (1999, p. 15-16), ao afirmar que as devemos “partir [...] dos códigos e não das classes ou grupos” para capturarmos a pluralidade de apropriações destes, inferimos que o teor imagético expresso na iconografia (figura 10), presentifica o protagonismo e a positividade da imagem do negro em espaços sociais contemporâneos como o lócus escolar. Evidencia-se a visibilidade da identidade negra, possibilitando assim como expressa o documento Parecer CNE/CP003/04 “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades” (BRASIL, 2004a, p. 70). Nessa mesma linha de raciocínio, percebe-se também que a imagem contribui para “[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...]” (BRASIL, 2004a, p. 02).

Julgamos que representações desta natureza reforçam o combate ao racismo a partir do momento em que os estudantes negros e negras, ao folhear o LD, lançam mão do processo de internalização de uma autoimagem positiva do seu eu enquanto indivíduo da pertença étnico-racial negra, favorecendo assim para construção social, cultural e histórica da identidade negra. Acerca da identidade negra Gomes (2006, p. 21), nos dirá que “tornar-se negro em um contexto de discriminação, é preciso compreender como essa identidade é construída no plano simbólico”.

Nesse íterim, tendo em vista que as representações do mundo social comando atos, definem identidades (CHARTIER, 2002b), faz-se necessário mais representações como a da figura 10, rompendo assim com o “lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o do racismo” nominado de branquitude (CARDOSO, 2011, p. 81).

A iconografia (figura 10) expressada na LD de ciências do 8º ano, presentifica em nossa interpretação, uma perspectiva material de combate ao racismo naquilo que Carlos Wedderburn (2007, p. 182) chama de “inteligibilidade do racismo”. Dito de outro modo, a referida imagem racha o racismo a partir das três dimensões convergentes do mesmo, a saber: a) fenotipização das diferenças, b) a simbologização da ordem fenotipizada, c) hierarquização raciológica. Sobre a “inteligibilidade do racismo”, Wedderburn (2007) nos dirá que:

A inteligibilidade do racismo através das sociedades ao longo da história depende, em grande parte, da possibilidade que temos de captar suas dinâmicas cambiantes e adaptativas como forma de consciência, e catalogá-las em marcos conceituais suficientemente flexíveis e amplos, para poder traduzir a sua concretude. Isso é possível se considerarmos que o racismo implica três níveis ou instâncias diferentes,

porém interconexos, cujas dinâmicas são, ao mesmo tempo, autônomas e reciprocamente interdependentes (WEDDERBURN, 2007. p. 182).

A invocação de representações positivas da população negra nas iconografias em LD, respondem precisamente as exigências normativas do Parecer CNE/CP003/04 acerca da construção de uma educação da/para as relações étnico-raciais. Em outros termos, os conteúdos curriculares devem conduzir para relações étnico-raciais positivas entre brancos e não brancos dentro de uma perspectiva de relações harmônicas, respeitadas consolidando o espírito de valorização dos diversos grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira.

Mesmo reconhecendo os aspectos positivos do teor imagético expresso na figura 10, não podemos ser ingênuos em crer que a referida representação foi nos dada de bom tom. Em sintonia com Chartier (1991) ao assentar que a produção do LD e seu conteúdo imagético guiam-se sobre construções tensa, complexas e de “lutas de representações” sociais, culturais, econômicas e políticas, pode-se inferir que foram conquistas dos espaços para projetar representações como esta da figura 10 no LD. Essas e outras conquistas no campo educacional materializaram-se a partir das “[...] reivindicações históricas do movimento negro e dos afrodescendentes brasileiros em relação ao direito à imagem [...]” positiva da referida pertença étnico-racial, “[...] sempre minoritária ou inexistente na publicidade nacional.” (CARNEIRO, 2011, p. 153).

Convém lembrar que, mesmo diante da representação positiva da pessoa negra presente no volume 3 do LD de Ciências Naturais investigado, faz-se necessário que o professor problematize com os discentes o teor imagético com recorte racial, objetivando assim dismantelar o mito da democracia racial que se traduz em uma falsa ilusão de harmonia racial e de igualdade étnico-racial existente na sociedade brasileira. Em outros termos, para além do aspecto positivo expresso na imagem (Figura 10) para a construção de uma educação para a cidadania e para a valorização do pertencimento étnico-racial negro, a iconografia poderá transmitir uma falsa impressão de que não existe racismo no Brasil, concluindo assim neste contexto que a educação não deve/deveria problematizar o debate racial, visto que não há problema racial na sociedade brasileira, evitando assim colocar em risco toda a ordem vigente na sociedade.

Nesse sentido, pode-se prosseguir reafirmando que o peso que as iconografias detêm no LD, tendo em vista que as mesmas “[...] não tenha existência a não ser na imagem que exhibe, que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu

referente [...]”, manipulando signos com o intuito de produzir ilusões (CHARTIER, 1991, p. 185). Dito isso, fica evidente a importância de se problematizar as imagens no LD a partir de um viés crítico, evitando assim solidificar posturas racistas, preconceituosas, estereotipadas da população negra que se disseminam tanto na escola como na sociedade brasileira. Nesse diapasão, Bittencourt (2006, p. 72), nessa altura nos alertará dizendo que o LD “é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Tudo isso ponderado, conclui-se que, a luz do Parecer CNE/CP003/04, a representação imagética da figura 10 em nossa interpretação, alinha-se ao que exige o referido documento, buscando cumprir ações educacionais alicerçadas em bases filosóficas e pedagógicas explicitadas no princípio da *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao conduzir os leitores para “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004a, p. 09). A imagem também está em conformidade com o princípio do *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* que orienta para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros [...]” (BRASIL, 2004a, p. 10).

As figuras 11 e 12 serão analisadas conjuntamente, pois, além de pertencerem ao mesmo volume do LD, unidade, capítulo e seção, elas estão dispostas lado a lado, centralizadas na página 157 do LD de Ciências, volume 1, PNLD/2017, destinado aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais.

Figura 11 – Criança Masculina Negra na Biblioteca Escolar, por José Luís Juhas.



Fonte: CANTO (2015, p. 157, 6º ano)

Figura 12 – Criança Masculina e Feminina Negra no Teatro, de José Luís Juhas.



Fonte: CANTO (2015, p. 157, 6º ano)

Representadas pela tipologia de imagem desenho ilustrativo, podemos visualizar nas iconografias acima o seguinte: na figura 11, duas estantes ao fundo, ao centro duas crianças, sendo estas uma criança masculina negra e uma criança feminina branca, ambas vestindo uniforme escolar branco com detalhes em verde claro, sentadas em cadeiras escolares e com os braços sobre uma mesa, visualizam um livro vermelho sobre a mesma ao passo que seguram respectivamente um livro verde e um livro amarelo, em processo de leitura no interior de uma biblioteca escolar.

Já na figura 12 presentificamos: Palco do teatro ao fundo, plateia contém três duas crianças, do lado esquerdo, uma criança masculina negra, cabelos crespos, utilizando óculos e vestindo uma blusa polo azul, ao centro, uma criança feminina branca de cabelos pretos, trajando uma blusa amarela e ao lado direito, uma criança feminina negra. Nas suas frentes, em performance teatral, um homem branco vestindo uma roupa que evidencia trazes de mosqueteiros. Ambas os desenhos ilustrativos, localizam-se na unidade 4 intitulada *Cidades e seus Problemas*, capítulo 12 *A Vida é a Melhor Opção*, na seção 3 nominada *Drogas e os Problemas Sociais* no LD de Ciências Naturais, volume 1, segmento 6º ano do ensino fundamental.

Tendo em vista o teor imagético das duas iconografias (Figura 11 e 12) e os personagens encenados nelas, percebe-se preliminarmente que as representações de José Luís Juhas demonstram crianças negras masculinas e femininas com feições tranquilas e sorridentes transmitindo uma narrativa visual positiva da negra e do negro em contexto

escolar. Essas representações, ao nosso ver, contribuem para o rompimento dos estereótipos raciais negativos forjados por representações iconográficas em LD contra a população afrodescendente.

Corroborando Chartier (1991), quando afirma que as representações imagéticas são capazes de colocar na memória um objeto ausente, retratando-o tal como ele é. Nesse sentido, consideramos que representações como estas no LD são relevantes, vista que as cenas matizam o enaltecimento da população negra em lugares sociais que vislumbram cidadania “plena”, contragolpeando desta feita o currículo racista e eurocêntrico ainda presente no sistema educacional brasileiro.

A respeito do processo de enfrentamento do racismo nos currículos escolares, nos LD e nas práticas pedagógicas dos professores, Munanga (2005) nos dirá que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15)

Diante do exposto, podemos presumir que as representações retratadas nas figuras 11 e 12, podem vir a contribuir para a descolonização do currículo escolar ao mesmo tempo em que enriquece os conteúdos nas dimensões do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira [conteúdo] e da Educação para as Relações Étnico-Raciais [componentes, atitudes e valores] no campo simbólico e da representatividade.

Não obstante, reconhecemos que mesmo diante de representações positivas dos afrodescendentes no interior do LD a exemplo das figuras 11 e 12, isso não significa que não tenhamos “a omissão e o silêncio das professoras diante dos estereótipos e dos estigmas impostos às crianças negras [...]” (CARNEIRO, 2011, p. 71) em suas práticas pedagógicas. Sobre a omissão dos profissionais da educação no que concerne o combate ao racismo e a valorização da pluralidade étnico-racial no Brasil, Eliane Cavalleiro (2005) nos dirá que “a escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão

quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra”. (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Mesmo sem ser o foco de pesquisa como já sinalizado anteriormente, é oportuno destacar que não encontramos na seção *As Drogas e os Problemas Sociais*, lócus das figuras 11 e 12, nenhuma problematização da temática étnico-racial envolvendo a representação imagética e textual. Presumimos que essa ausência seja em virtude da negação da existência de racismo, preconceito e discriminação racial no LD, na escola e por que não dizer na sociedade brasileira, vista que umas das armas do mito da democracia racial no plano da subjetividade seja a negação, a banalização e/ou invisibilidade do problema racial secular enfrentado no Brasil. Pode-se dizer então que uma das alternativas para combater esse guarda-chuva de negação “proposital” do problema racial materializado no mito da democracia racial, objetivamente em contexto educacional, seja entre outras, formação inicial e continuada de formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais, desarranjando assim o currículo eurocentrado.

Nesse contexto de descolonização do currículo escolar, o Parecer CNE/CP003/04 orienta que os estabelecimentos de ensino da educação básica, nos diferentes níveis, entre eles o ensino fundamental, deverão providenciar:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004a, p. 15)

Nesse contexto, concluímos que as representações iconográficas da figura 11 e 12 não incorrem em arbitrariedade com o que preconiza o Parecer CNE/CP003/04. Dito de outro modo, confirmamos que as referidas imagens estão em consonância com o que orienta o Parecer 03/04 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao expressar nas imagens o princípio da *Consciência Política e Histórica da Diversidade* no tocante “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” e ao mesmo tempo ao manifestar “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos [...]” (BRASIL, 2004a, p. 09).

Figura 13 – Criança Negra Masculina na Sala de Aula, Fotografia de José Luís Juhas



Fonte: CANTO (2015, p. 206, 6º ano)

No desenho ilustrativo intitulado *Criança Negra Masculina na Sala de Aula*, *Fotografia de José Luís Juhas* podemos observar: lousa negra ao fundo da ilustração, sala de aula contendo a esquerda um professor – homem branco – calçando sapatos brancos com detalhes pretos, vestindo calça jeans azul clara, cinto de cor preta com pontos em amarelo, blusa listrada e sobre ela um jaleco branco de mangas curtas, estando segurando com a mão direita ligado um secador de cabelos de cor azul ligado a energia e na mão esquerda provavelmente segurava um saquinho de papel leve em cenário de uma demonstração prática.

Na sua frente, encontram-se 4 crianças com blusas de fardamento escolar branca com detalhes verdes, sendo que destas, da esquerda para direita visualizamos: 1 masculina branca, 1 masculina negra, e 2 femininas brancas. Presentificamos que a iconografia demonstra a ação por parte do professor de uma prática experimental de fluxo de ar quente para os estudantes que observam alegremente o experimento. A imagem está sendo reproduzida no capítulo 16 *Geladeiras, Chaminés e Balões de Ar Quente*, precisamente na seção *Use o que Você Aprendeu* da unidade 6 intitulada *Ciclo de Água, Tempo e Clima*, no volume 1 do LD de Ciências Naturais: coleção aprendendo com o cotidiano, destinados aos discentes do 6º ano do ensino fundamental.

A imagem da criança masculina negra presente no desenho ilustrativo acima remete ao reconhecimento da pessoa afrodescendente enquanto sujeito de direitos, dignidade

e oportunidades de participar das vivências coletivas em sociedade como qualquer outro cidadão em ambientes democráticos e de saudáveis relações étnico-raciais. Pode-se dizer que a figura 13 contribui para o desarranjo do racismo estrutural ao não presentificar imageticamente no LD, representações estereotipadas e estigmatizadas da população negra, devido aos seus modos de conviver, ser e se relacionar com outras pessoas negras e não negras na sociedade brasileira. Por fim, a referida representação, em nosso entendimento, possibilita aos estudantes negros e negros ao abrirem o LD e se depararem com representações iconográficas iguais a esta, possam se reconhecer e, ao mesmo tempo reconhecedores de sujeitos que fazem parte da sua mesma pertença étnico-racial, valorizando a população negra e sua descendência africana como exige o Parecer CNE/CP003/04 ao textualizar dizendo que “[...] reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. [...] implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele [...]” (BRASIL, 2004a, p. 04).

Consoante o aporte teórico de Chartier (2002a) ao assentar que as representações são relações simbólicas, torna-se possível através dos códigos e símbolos, expressos objetivamente nos traços faciais, imaginar a alegria sentida pelas crianças negras ao estarem participando de uma aula naquele momento e contexto de intercâmbio cultural entre os diversos grupos étnico-raciais presentes que compõe a sociedade brasileira. A esse respeito, defendemos o intercâmbio cultural como uma das alternativas pedagógicas possíveis de serem realizadas pelos professores e professoras com objetivo de contribuir para um rearranjo das relações étnico-raciais, valorizar a história e cultura africana e ao mesmo tempo, descolonizar o currículo escolar que via de regra é excludente, racista e preconceituoso, fato esse que contribui para manutenção das desigualdades sociais na sociedade brasileira.

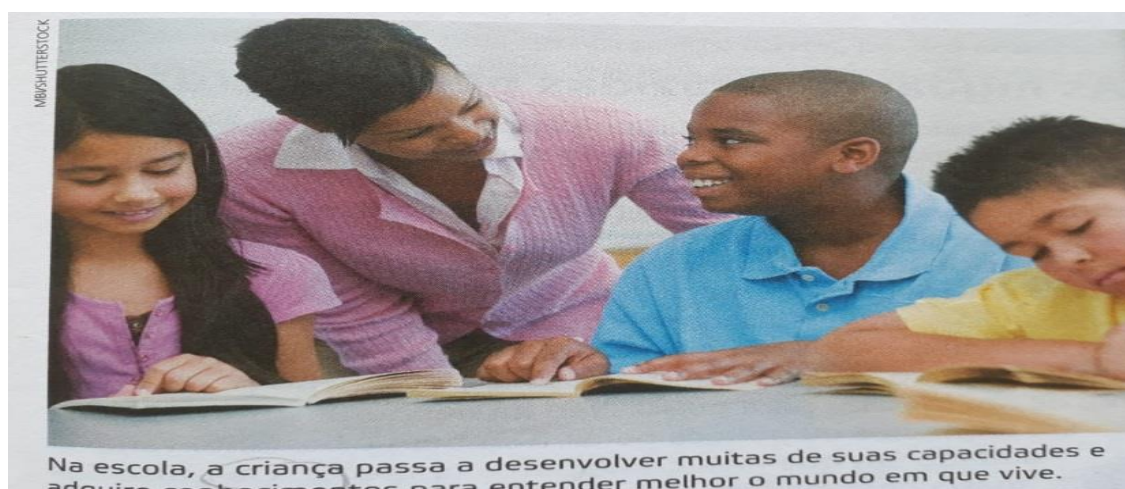
Para além dos aspectos positivos que sublinhamos anteriormente a respeito da representação imagética que retrata a pessoa negra na figura 13, não podemos deixar passar despercebidos alguns pontos que julgamos serem negativos na imagem como um todo, a saber: a) o *status* de sujeito de fala dá privilégio epistêmico ao homem branco, cabendo a criança masculina negra o papel representativo de um sujeito aprendente, ou seja, um mero espectador sem interação e direito a voz. Esse signo nos passa uma imagem mental de naturalização dos lugares sociais que devem ser ocupados por determinados grupos sociais na pirâmide social brasileira, vista que as representações escolares são práticas sociais

determinadas por grupos que a forjam, contribuindo para a hierarquização e fabricação de inferioridades na sociedade (CHARTIER, 2002b).

Evidenciamos ainda na imagem: b) uma baixa representatividade da pessoa negra vista que, diante de uma lógica do patriarcado hegemônico europeu, piramidal social no qual terá no topo os homens e mulheres brancas ao passo que na base, homens negros e mulheres negras; c) fica evidente na representação a ausência do gênero feminino negro, indicando tal ausência um indício de sobreposição de opressões de gênero e raça, d) ausência de legenda, o que evidencia uma ilustração com função decorativa, mesmo ligando-se minimamente ao conteúdo programático do capítulo 16 *Geladeiras, Chaminés e Balões de Ar Quente*.

De modo geral, o teor imagético - *Figura 13 – Criança Negra Masculina na Sala de Aula, Fotografia de José Luís Juhas*, encontra-se em convergência com o que preconiza o Parecer CNE/CP003/04 ao proporcionar na subjetividade dos discentes, uma educação da/para as relações étnico/raciais positivas entre negros e negros, negros e brancos, despertando assim entre aquelas de identidade branca, a consciência negra (BRASIL, 2004a). No que concerne às exigências inerentes ao princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos*, percebemos que desenho ilustrativo conduz para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada”, “o combate à privação e violação de direitos” e “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros [...]” (BRASIL, 2004a, p. 10). As Imagens figuras 14 e 15 serão apresentadas suas analisadas conjuntamente. Vejamos as fotografias.

Figura 14 – Criança Masculina Negra em Situação de Aprendizagem, de Shutterstock



Fonte: CANTO (2015, p. 191, 7º ano)

Figura 15 – Crianças Negras Adquirindo Conhecimentos, por Christopheur



Fonte: CANTO (2015, p. 191, 7º ano)

As duas fotografias acima pertencem à coleção de LD de Ciências Naturais: *Aprendendo com o cotidiano*, no livro volume 2, destinado aos discentes do 7º ano do ensino fundamental, anos finais, localizadas na unidade 5 *Reprodução e Responsabilidade*, capítulo 13 que traz como título *Meninos e Meninas, homens e mulheres*, fixadas no centro da página 191 na seção *Desenvolvendo o Tema*, subseção 2 *A infância* que trata do conteúdo programático *Ser Humano e Saúde*.

Na figura 14 podemos observar da esquerda para direita as seguintes representações: uma criança feminina branca vestindo uma blusa rósea, uma professora – mulher negra – vestindo internamente uma blusa branca sob um casaco rósea de mangas compridas, uma criança masculina negra com trajando uma blusa de gola polo azul e por fim uma criança masculina branca concentrada, com veste amarela. Todos ao redor de uma mesa cinza, sendo que, as crianças estão sentadas em cadeiras e com livros nas mãos e a professora em pé em sala de aula em ação e/ou orientação pedagógica para com os aprendentes. Inferimos que para além da legenda “*Na escola, a criança passa a desenvolver muitas de suas capacidades e adquire conhecimentos para entender melhor o mundo em que vive*” a fotografia presentifica um intercâmbio cultural entre brancos e negros.

Na figura 15 visualizamos 05 crianças pertencentes aos seguintes grupos étnico-raciais, expressos da esquerda para direita, a saber: sentada, uma criança masculina branca de cabelos ruivos vestindo blusa azul, em pé apoiando os braços possivelmente uma cadeira, uma

criança masculina branca de blusa amarela e uma criança feminina negra trajando blusa amarela. Por fim, evidenciamos sentadas, uma criança feminina negra de cabelos crespos com trajes em cores laranja e uma criança masculina negra, cabelos dreads, manipulando um artefato tecnológico contemporâneo nomeado de notebook. Constatamos que todas as crianças, de feições faciais alegres, estão observando atentamente o ciberespaço contido na tela no computador o que nos leva a presumir que estão em situação de aprendizagem e intercâmbio cultural.

De pronto, concebe-se que as representações imagéticas das figuras 14 e 15 presentificam, dentro de um contexto de embates de forças sociais que se contrapõem aos processos de desigualdades sociais crescentes no Brasil, em virtude do processo de globalização econômica, um lançar mãos de uma educação intercultural, opção esta que em nossa compreensão, contribui para a promoção de estratégias de combate ao racismo e ao mesmo tempo para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural existente no Brasil. Dito de outro modo, as representações iconográficas nos transmitem a promoção positiva da imagem dos afrodescendentes no LD e ao mesmo tempo o reconhecimento e valorização da “diversidade da nação brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 02), ao expressar imageticamente uma prática pedagógica intercultural nas fotografias a partir de indícios de diálogos entre professora e estudantes, estudantes e estudantes, que, para além das situações de aprendizagem, presentifica relações étnico-raciais harmônicas, contribuindo assim para formação de uma sociedade mais justa, fraterna, tolerante e cidadã.

As figuras 14 e 15 apresentam também um incentivo à boa convivência social e cultural entre brancos e negros em situações de aprendizagens, exercitando o respeito e a tolerância entre os diversos grupos étnico-raciais. Nesse sentido, nota-se o alinhamento das representações em questão com o que preconiza o Parecer CNE/CP003/04 ao aludir que “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 06).

Compreendendo que a pertencimento étnico-racial é operado no plano simbólico bem como em conformidade com Chartier (2002b) - que as representações regem atos, determinam identidades em um contexto de dominação simbólica - destacamos na figura 15, os cabelos dreads da criança masculina negra. Chamamos atenção para a relevância de representações iguais, por julgarmos que “o cabelo é, nesse momento, reforçado como um

ícone identitário e cultural” (GOMES, 2008, p.199), irrompendo, deste modo, com o racismo, preconceito racial e com a hierarquização da sociedade brasileira. Dito de outro modo, esta representação promovem positivamente a imagem, o patrimônio cultural e as lutas e resistências da população negra frente o racismo, pois o cabelo materializa inúmeras violências étnico-raciais na sociedade brasileira, desta violência simbólica até violência física.

A iconografia (figura 15) também promove a autoestima da população afrodescendente, visibiliza os conhecimentos, a cultura material e imaterial do povo negro, dissemina a apropriação cultural de elementos específicos da cultura negra por outras etnias como, por exemplo, a utilização de cabelos dreads por pessoas brancas. Romper com padrão universal, único e aceitável de belo e bonito promovido pela branquitude e ao mesmo tempo combate os estereótipos raciais negativos que ligam as pessoas negras que utilizam os cabelos dreads a falta de higiene. Por fim, o retrato em questão, atua como estratégia de resistência as formas de opressão vivenciam cotidianamente pelos afrodescendentes na sociedade brasileira, em virtude dos aspectos estéticos de seus cabelos. Essa resistência materializa na subjetividade dos discentes negros, a “[...] continuidade de elementos africanos ressignificados no Brasil” (GOMES, 2002, p. 42), visando à construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

Sobre importância do cabelo enquanto marca étnico-racial da população negra, Gomes (2008) alude:

O cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele foi transformado, pela cultura em uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada. (GOMES, 2008, p. 25).

Diante dos aportes aqui arrolados no que tange às representações imagéticas presentificadas nas figuras 14 e 15 admite-se de modo geral que, as duas imagens, estão em consonância com os princípios do Parecer CNE/CP003/04 *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao encaminhar para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRASIL, 2004a, p. 10) tal como as *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações*, vista que as representações encaminham para “a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas

negras, brancas, mestiças [...]”, assim como “[...] as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade” (BRASIL, 2004a, p.10).

5.2.4 Categoria Temática: Família / Contexto Familiar

Esta categoria é destinada à análise das representações imagéticas da pessoa negra em contexto familiar. As figuras, 16, 17, 18, 19 e 20 foram analisadas conjuntamente.

Figura 16 – Família Negra, por Shutterstock



Fonte: CANTO (2015, p. 152, 6º ano)

Figura 17 – Família Afrodescendente



Fonte: CANTO (2015, p. 209, 7º ano)

Figura 18 – Família Afro-Brasileira, de Shutterstock.



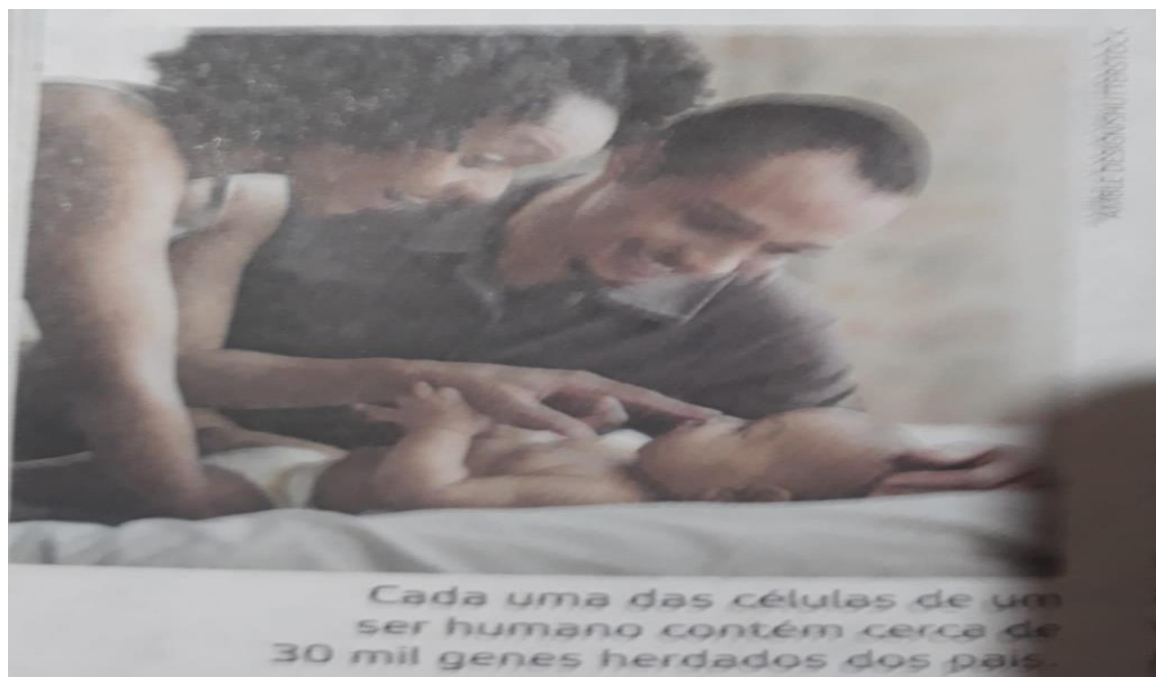
Fonte: CANTO (2015, p. 80, 6º ano)

Figura 19 – Família Afrodescendente na Capa da Capítulo 14 do LD do 9º ano.



Fonte: CANTO (2015, p. 214, 9º ano)

Figura 20 – Pai e Mãe Afrodescendentes com Recém-Nascido, por Shutterstock



Fonte: CANTO (2015, p. 196, 9º ANO)

Na figura 16 podemos visualizar: A paisagem geográfica é tropical e contemporânea. Shutterstock capturou em sua fotografia a flora de um campo e uma família afrodescendente brasileira. No centro da foto, um homem negro, de cabelos crespos, vestindo blusa rosa-clara, deitado sobre uma vegetação rasteira. Sobre ele, ao lado direito, evidenciamos uma mulher negra com cabelos crespos longos, trajando blusa listrada branca e verde. Na mesma tela fotográfica, sobre o homem negro, tornar possível ser vista uma criança masculina negra de cabelos crespos, trajando uma blusa vermelha e uma criança feminina negra de cabelos crespos longos, usando sobre a cabeça, uma tiara e vestindo uma blusa rosa com bolinhas brancas.

Inferimos que a referida representação se refere a uma família negra em contexto de interação harmoniosa entre seus membros, no campo, presentifica sentimentos de felicidade, bem-estar e boa convivência. É oportuno frisar que a iconografia (figura 16) está expressa no capítulo 11 *Reaproveitando o Lixo*, exatamente na seção *Em Destaque* da unidade temática 6 de título *Cidade e Seus Problemas*, volume 1 do LD de Ciências Naturais coleção aprendendo com o cotidiano, 6º ano do ensino fundamental.

Na figura 17 percebemos: vegetação ao fundo, da esquerda para a direita, vemos um homem negro, calvo, de blusa polo de cor branca, sobre suas costas, tem-se uma criança masculina negra de cabelos crespos, vestindo blusa vermelha. Logo em seguida, visualizamos uma criança feminina negra também de cabelos crespos com blusa branca e detalhes azuis e por fim, uma mulher negra, cabelos crespos vestindo blusa rosa. Tem-se, portanto, uma representação de uma família afrodescendente com indícios de felicidade e proximidade entre pais e filhos. O palco fotográfico em questão se passa no LD de Ciências do 7º ano, localizam-se na unidade 5 *Reprodução e Responsabilidade*, capítulo 15 de título, *Sexo, saúde e Sociedade* na seção 3 *Alguns Métodos Anticoncepcionais*, relacionada aos conteúdos programáticos: *Ser Humano e Saúde e Tecnologias e Sociedade*.

Na figura 18, de Shutterstock observamos: janelas de vidro e cortinas brancas ao fundo, ao centro da foto, uma mesa de jantar, contendo alimentos onde servem-se um homem negro, calvo, coberto por uma blusa de cor branco gelo, uma criança negra masculina calva, uma criança feminina negra, trajando blusa rosa e sob sua cabeça presilhas do tipo tic tac tamanho pequeno. Depreendermos que a imagem presentifica uma família afro-brasileiro em contexto de alimentação no lar. A Legenda que acompanha a iconografia de título *uma alimentação adequada é fundamental para uma vida saudável* está localiza no volume 1 do LD de Ciências, capítulo 6 *Alimentos*, seção 4 *Os Vários Tipos de Nutrientes* da unidade 2 *Solo e Alimentação* que desenvolve o conteúdo programática relacionado ao *Ser Humano e Saúde*.

Na figura 19 temos: a capa do capítulo 14 intitulado *Pais, mães e filhos: um pouco sobre genética*, representando uma família afrodescendente, abrindo a unidade 05 *Reprodução e Genética* do LD de ciências, volume 04, destinado aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, PNLD/2017. Ao centro da capa, duas pessoas de fenótipo negro sorrindo, sendo destas, uma criança feminina de cabelos crespos longos, vestindo uma blusa amarela e uma criança masculina de cabelos crespos, usando uma busca listra. À esquerda, também sorridente, uma mulher negra, deita na vegetação, apoiando-se com a mão esquerda ao solo e com a mão direita, segurança a cabeça. À direita homem negro, calvo, trajando blusa branca gelo, também deita ao chão sobre o apoio das mãos.

A figura 20, amparada também pela tipologia de imagem – fotografia, de Shutterstock, localizada na seção *Desenvolvendo o Tema*, do capítulo 13 *Reprodução e Variabilidade* da unidade 5 *Reprodução e Genética* do LD de ciências do 9º ano, representa

uma família afrodescendente da seguinte forma: mulher, homem e recém-nascido de identidade negra em contexto familiar. Visualizamos na iconografia: um ambiente domiciliar agradável, aconchegante, a altura de uma convivência da dignidade da população negra. Na imagem (figura 20), em primeiro plano, uma mulher negra de cabelos crespos, expressando em seus traços faciais um sentimento de felicidade, ao lado direito, um homem negro de cabelos crespos curtos, sugerindo também em suas linhas faciais, indícios de alegria, sendo que, ambos sob uma cama, compartilham junta a tarefa de cuidado e atenção para com seu filho, um recém-nascido afrodescendente.

Constatamos que a representação em tela de descrição presentifica o compartilhamento da mulher e do homem – negro, das tarefas domiciliares no que concerne aos cuidados com sua descendência, rompendo no plano simbólico a lógica de que seja “exclusivamente” papel da mulher, a tarefa de zelar pelos cuidados de seus filhos e filhas.

Concebemos que as figuras 16, 17, 18, 19 e 20, presentes no LD de ciências do 6º, 7º e 9º anos, ensino fundamental, anos finais, representam um teor imagético de famílias afrodescendentes em interações harmoniosas e afetivas. Essa inferência se deve em virtude da percepção imagética de “ausência” de problemas, conflitos e/ou tensionalidades, vista que as manifestações corpo-faciais expressadas pelos membros das famílias das referidas fotografias, nos conduz a crer nestas possibilidades de ver e perceber as imagens.

Nesse contexto, tais representações fortificam no sistema simbólico dos estudantes, professores, professoras e demais leitores do LD a imagem positiva da população negra, além de provocar processos de afirmação das identidades afrodescendentes, historicamente negadas e distorcidas por décadas pela sociedade brasileira, sobretudo pela branquitude. Consideramos branquitude como “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o do racismo” (CARDOSO, 2011, p. 81).

Para além das representações iconográficas que trazem famílias negras no LD, há outro aspecto positivo que julgamos merecer uma reflexão, no que concerne às representações da família afrodescendente e sua ocupação no espaço geográfico. Famílias negras como estas sendo representadas em espaços geográficos que transmitem o ideário de condições de uma existência digna, a nosso ver tem um peso simbólico frente à população negra e por quer não dizer em outros grupos étnicos que compõe a nação brasileira.

Quando sustentamos que as figuras 16, 17, 18, 19 e 20 materializam a relevância simbólica positiva no LD acerca da população afrodescendente [Família] – justifica-se pelo fato de que quando se tem representações de famílias negras nos LD, a maioria delas está associada às favelas, as moradias precárias e a espaços geográficos estereotipados, ligados ao crime, às drogas e a fome.

É oportuno frisar que não pretendemos de forma alguma ocultar a verdade e a realidade vivenciada por milhares de famílias afrodescendentes brasileiras no que diz respeito ao espaço geográfico ocupado. Porém, é imperativo dizer que, diante da experiência rica no âmbito educacional frente a esse teor imagético, faz-se necessário um trabalho pedagógico cuidadoso e eficiente por parte dos professores e professoras, com vistas a impedir uma educação reprodutora que historicamente situou e situa a população negra, a lugares sociais estigmatizados pelo Estado e pela sociedade racializada brasileira, chegando ao ponto de pensar e reverberar, a saber: o lugar desse povo é a favela, o subúrbio, os barracos e o mundo do crime, presentificando assim, peso do preconceito racial contra crianças, jovens e adultos da periférica.

Se as representações são relações simbólicas de poder (CHARTIER, 2002a), pode-se inferir que as figuras 16, 17, 18, 19 e 20 expressão um sentido dicotômico, vista que diante das “lutas de representações e de poder” (CHARTIER, 2002a), elas podem ser trabalhadas em duas frentes: para desconstrução dos estereótipos raciais negativos associados ao povo negro, sendo elas analisadas sob uma perspectiva de uma educação crítica social dos conteúdos, bem como podem ser trabalhadas com objetivos de reproduzir os aspectos históricos que alicerçam o racismo, preconceito, discriminação racial. Nesse contexto, defendemos que as iconografias não devam exercer apenas a função ilustrativa no LD, mais sim, sejam utilizadas em consonância com texto, possibilitando assim aos professores, professoras, alunos e alunas, de todos os grupos étnico-raciais, empreender reflexões críticas e políticas no que diz respeito ao seu entorno local, regional e global, proporcionando assim uma reeducação da/para as relações étnico-raciais.

Diante destas interpretações arroladas acima, bem como por consideramos fotografias como estas um “avanço”, no que diz respeito às representações imagéticas em contexto escolar, objetivamente no LD, aos compreendermos como signos e códigos de combate ao racismo institucional, consideramos que as figuras 16, 17, 18, 19 e 20 estão em consonância com o que exige o Parecer CNE/CP003/04 no princípio *Consciência Política e*

Histórica da Diversidade ao conduzir imagetivamente para a “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos”, “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos [...]” e “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros [...]” são tratados no cotidiano social brasileiro. (BRASIL, 2004a, p. 09).

Ao mesmo tempo alinha-se ao princípio do *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao orientara para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” direciona para os “[...] esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Tendo em vista que as representações imagéticas mascaram por diversas vezes o real sentido das imagens a partir do poder simbólico, manipulando os signos designados a fabricar ilusões (CHARTIER, 19991) bem como, mediante a versatilidade e pluralidade de apropriações do mundo social a partir das imagens, percebe-se que, mesmo diante de representações positivas da família negra nas figuras 16, 17, 18, 19 e 20, não podemos deixar passar despercebido alguns aspectos que entendemos ser negativos, a saber: a) a presentificação do modelo nuclear familiar baseado no padrão patriarcal, cristão, eurocêntrico, disseminando no currículo escolar, os padrões universais legitimadores de hierarquização social, b) a exclusão por parte dos editores do LD, nas figuras 16, 17, 18, 19 e 20, das pessoas negras na legenda ao não informar textualmente o pertencimento racial de nenhum dos membros das famílias e c) ausência de representação de família homoafetiva afrodescendentes, pois se queremos uma educação para cidadania e de respeito a diversidade, faz-se necessário representações imagéticas positivas de famílias não tradicionais como as compostas, por exemplo por cidadãos e cidadãs negros e negras LGBTQIA+ como alternativa de combate as opressões raciais, sexistas e de gênero, ou seja, o racismo.

Diante do exposto relacionado acima, mediante as representações, já mencionadas – das famílias negras – amiúde, recomendamos que os professores/as ao realizarem ações pedagógicas em sala de aula, aprofundem a discussão do teor imagético desta natureza, já que em nossa compreensão, mostram-se carregados de valores e padrões normativos da branquitude – homem branco. “Ignorando ou ocultando essa realidade a escola adota cada vez mais uma prática racista, sexista e excludente” (GOMES, 1996, p.78).

Figura 21 - Higiene Pessoal da Criança Negra, de José Luís Juhas



Fonte: CANTO (2015, p. 113, 6º ano)

No primeiro volume da coleção didática de ciências: aprendendo com o cotidiano, unidade 03 *Água e Sua Importância*, no capítulo 08 *Contaminação da Água*, temos fixada na seção 5 intitulada *Higiene Pessoal*, a seguinte representação iconográfica: 4 crianças, sendo que destas masculinas e femininas brancas e afrodescendentes. Da esquerda para direita, uma criança masculina negra tomando banho, uma criança masculina branca, vestindo blusa verde, calça e sapatos de cor azul evacuando no sanitário, no centro uma criança feminina negra com cabelos crespos amarrados, trajando uma blusa rosa, calça panta curta roxa, lavando as mãos possivelmente antes ou após utilizar o banheiro. Por fim, no canto direito o desenho ilustrativo, uma criança feminina branca, vestindo uma blusa branca com detalhes em vermelho, acompanhada por uma calça legue e sapatos verdes, realizando uma ação de higienização pessoal a partir do corte de unhas. A representação de Juhas presentifica o afrodescendente em contexto e/ou ambiente familiar realizando práticas/rotinas de higienização pessoal no LD de ciências destinado ao 6º ano do ensino fundamental.

Compreendemos a instituição familiar enquanto uma das instâncias formativas e informativas de fundamental importância para os filhos e filhas. Nesse sentido, evidencia-se que o teor imagético expresso na figura 21, para além de uma reflexão mais profunda, demonstra o protagonismo da população afrodescendente ao representar no LD, a partir do um exemplo concreto e positivo da pessoa negra realizando uma prática social carregada de

sentidos educacionais, a higienização pessoal como uma das alternativas para impedir que pessoas sejam contaminadas com diversos micro-organismos causadores de doenças.

Dito de outro modo, tal representação fortifica no imaginário de crianças e adolescentes negros e negros em idade escolar, usuários do LD, a autoimagem positiva do grupo étnico-racial a que pertencem, praticando ações associadas às normas e hábitos de higiene pessoal, servindo assim de referência para a reeducação individual e coletiva frente aos cuidados com a saúde e o corpo, já que as representações comandam práticas culturais, definem identidades (CHARTIER, 2002b).

Outro aspecto positivo que a representação do desenho ilustrativo acima nos transmite se deve ao fato da equânime representatividade de gênero e raça. Ou seja, das 4 crianças apresentadas na figura 21, temos uma proporção entre crianças brancas e negros - masculina e feminina – de 1:1, presentificando assim um certo “cuidado” ao criar o referido desenho ilustrativo sem expressar uma desproporcionalidade entre as categorias de raça e gênero.

Nesse diapasão, julgamos essa representatividade como uma ação educacional valorativa, visto que representações desta natureza, no caso concreto da iconografia em discussão, podem vir a contribuir para combater a sub-representação da população negra no LD bem como encaminhar para desenvolver ações educativas contra o racismo, preconceito e a discriminação racial, quebrando assim as amarras mentais e culturais que alimentam essas formas de opressão com viés étnico-racial frente ao povo negro no tocante ao aporte iconográfico.

Amparando-nos em Chartier (1991, 2002b) ao expressar que as representações possuem uma variabilidade de significados a partir das formas apreensão imagética bem como, o poder simbólico mascara o real sentido das representações, percebe-se a presença sutil na tela em discussão do racismo para com as crianças afrodescendentes – feminina e masculina. Constatamos a existência do racismo mascarado, expressão está tomando de empréstimo de Abdias do Nascimento na obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado* (1978), ao verificarmos as representações humanas presente na figura 21, para além das expressões dos hábitos de higiene corporal e de conduta pessoal, presentificamos que a criança masculina e feminina negra, realizam concretamente a prática de higienização corporal, passando possivelmente uma ideia de que são “sujeitos sujos e fedidos”.

Entendemos que indícios como estes de racismo mascarado, indiretamente camuflado em desenhos ilustrativos como estes, transmitem um sentido de normalidade racial frente aos códigos que remetem aos estereótipos raciais negativos da população negra, representando em nossa compreensão, “novas” formas de expressão do mito da democracia racial a partir de uma realidade opaca como esta da figura 21.

Diante do exposto, recomendamos aos professores e professores da educação básica, ao se depararem com representações imagéticas desta natureza, problematizarem os aspectos positivos e negativos a partir de uma discussão com recorte racial, procurando em uma reflexão crítica, desconstruir os estereótipos negativos da população negra diante dos indícios de racismo encontrados como exposto no referido desenho ilustrativo dentro de um contexto de higienização corporal.

Em síntese, mesmo diante da singela “dicotomia” de sentidos que a imagem (figura 21) nos transmite, podemos inferir que, a presente iconografia, encontra-se em consonância com o que preconiza o Parecer CNE/CP003/04 ao conduzir imageticamente para formação de *Consciência Política e Histórica da Diversidade* no tocante “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004a, p. 09). Alinha-se também ao princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao orientar a representação para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação [...]” contra a população afrodescendente. (BRASIL, 2004a, p. 10).

A seguir, as imagens da figura 22 e da figura 23 serão apresentadas com suas respectivas análises em conjunto.

Figura 22 – Maternidade Negra, por Selectstock



Fonte: CANTO (2015, p. 190, 7º ano)

Figura 23 – Maternidade Afrodescendente realizando Exames por Ultrassonografia



Fonte: CANTO (2015, p. 176, 8º ano)

Na figura 22 podemos observar: uma mulher negra com cabelos crespos, trajando blusa branca e calça jeans azul, sentada no sofá. Segurando carinhosamente com a mão esquerda e olhar atento, um recém-nascido negro trajando um macacão branco. A fotografia representa uma mulher afrodescendente em contexto de amamentação de um neonato pertencente ao seu mesmo grupo étnico-racial. A iconografia (figura 22) pertence ao volume 2 do LD de ciências investigado, localizada no canto inferior esquerdo da seção *Desenvolvendo o Tema*, no capítulo 13 intitulado *Meninos e Meninas, Homens e Mulheres*, da unidade 13 *Reprodução e Responsabilidade* que possui como objeto do conhecimento *Ser Humano e Saúde*, destinado aos estudantes do 7º ano, ensino fundamental, anos finais.

Na figura 23, vemos uma mulher negra grávida, cabelos crespos longos, usando uma blusa branca. Ela sorri para um homem negro, calvo, trajando uma blusa branca. No plano de fundo da fotografia, um aparelho de ultrassonografia que está sendo manipulado em ação de exames muito provavelmente por um indivíduo masculino branco. A representação em tela de descrição evidencia uma família afrodescendente em ambiente hospitalar, sendo que, a mulher negra realiza exames de ultrassonografia possibilitando o acompanhamento de sua gravidez e, por conseguinte, a saúde do feto. A imagem é reproduzida na seção 10 *Ultrassom e Infrassom*, do capítulo 9 *Sons que Ouvimos e Sons que não Ouvimos* pertencente à unidade 4 intitulada *Capacidade Sensorial Humana*, do LD de ciência do 8º ano.

Corroborando Chartier (2002b), ao afirmar que as representações são produzidas por embates tensos de forças sociais pela disputada do poder simbólico. Nesse contexto, compreendemos que diante das lutas pelas representações no LD, presentificamos, mesmo

reconhecendo possíveis “dicotomias” nas figuras 22 e 23, que as referidas imagens nos transmitem, um teor imagético positivo ao demonstrar, em destaque, uma mãe negra amamentando (Figura 22) e uma mãe afrodescendente (figura 23) realizando pré-natal com parceiro, rompendo assim com o imaginário estigmatizado de preconceito racial sofrido pelas identidades femininas negras na sociedade brasileira racista e sexista. As figuras 22 e 23 providenciam no LD, a valorização da identidade negra feminina e bem como viabilizam a promoção positiva da “[...] imagem da mulher [...], reforçando sua visibilidade e protagonismo social”, “visando a construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária [...]” (BRASIL, 2015, p. 40).

Entendemos que o autor “optou” por dar voz às mulheres negras ao reproduzir a maternidade da mãe afrodescendente, fortalecendo assim o processo de autoafirmação positiva da negritude. Também, evidenciamos que o conteúdo imagético das figuras 22 e 23 contribuem de forma ímpar para a construção e fortificação da autoafirmação da população negra bem como representando ao mesmo tempo enquanto ato político frente ao racismo e sexismo, vista que o “racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (BRASIL, 2004a, p. 09).

Outro aspecto positivo, que também verificamos no conteúdo imagético das figuras 22 e 23, está no fato das imagens fornecerem um sentido sociopolítico positivo dos afrodescendentes - mulher, considerando, a saber, sua visibilidade, seu protagonismo social familiar e sua participação na construção de sua sociedade antirracista e não sexista, refletindo diretamente nos professores, professoras e de modo particular nos estudantes negros, criando assim “ambiente” propício para a reeducação da/para as relações étnico-raciais a partir do debate crítico-reflexivo acerca das representações iconográficas das figuras 22 e 23 no LD de ciências, respectivamente, 7º e 8º anos, ensino fundamental.

Tendo em vista as diversas formas de apropriação do mundo social que podem ser feitas pelos leitores e leitoras de um conteúdo imagético (CHARTIER, 2002a), percebemos a dicotomia presente nas figuras 22 e 23 no que concerne seus aspectos negativos. Evidenciamos sinais/indícios de fortificação dos estereótipos raciais negativos a mulher negra genitora ao sugerir a fotografia, que elas são pessoas fortes, boas reprodutoras, parteiras em potencial e ótimas amamentadoras [vide figura 22], já que a prática de amamentar, para além de seu aspecto biológico e fisiológico, é compreendida como uma prática cultural e social das heranças histórias do período colonial brasileiro. Dito de outro modo, a prática do aleitamento

materno configura-se enquanto um ato socioculturalmente condicionado (ICHISATO; SHIMO, 2001; MARQUES *et al.*; 2011), disseminando de forma sutil e mascarada as intenções do racismo estrutural e da discriminação de raça e gênero frente a mulher negra em uma sociedade racializada como a brasileira, construída sob a égide do mito da democracia racial.

Tudo isso ponderado, conclui-se que as iconografias representadas nas figuras 22 e 23, de modo geral, encontram-se alinhadas com o que preconiza o Edital do PNLD/2017 ao conduzir para a promoção positiva da imagem da mulher negra “[...] reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2015, p. 40). Também presentifica estarem em consonância com o princípio do Parecer CNE/CP003/04 *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao conduzir as fotografias para “a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros [...] são comumente tratados” (BRASIL, 2004a, p. 09) bem como atende ao o princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* orientando o mesmo para desencadear “processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”; “[...] rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Figura 24 – Gêmeos Univitelinos⁶⁷ Afrodescendentes



Fonte: CANTO (2015, p. 225, 9º ano)

⁶⁷ São os gêmeos que nasce de uma mesma gestão do encontro de um óvulo com um espermatozoide. São conhecidos também com gêmeos idênticos.

A iconografia acima está localizada no interior do capítulo 14 *Pais, Mães e Filhos: um pouco sobre a Genética*, na Seção *Parecidos, mas geralmente diferentes*, da unidade 5 *Reprodução e Genética*, relacionado ao objeto do conhecimento *Ser Humano e Saúde* do LD de ciências do 9º ano. Na fotografia, com feições de alegria e sorrisos largos, duas crianças da identidade negra com cabelos crespos curtos, trajando ambos, camisas polo de cor azul. Nesse ínterim, a coletânea do LD ciências naturais: aprendendo com o cotidiano, em seu volume 4, presentifica as crianças negras – masculinas – relações harmoniosas entre irmãos afrodescendentes em contexto de convivência familiar.

A representação de irmãos negros em destaque no LD de ciências, fixada na unidade 4 que trata dos processos da hereditariedade e variação biológica, possibilita-nos inferir o quão é importância à fotografia enquanto construtora mental da imagem positiva da família afrodescendente ao mesmo tempo em que, fortifica o reconhecimento da identidade negra enquanto modelo de núcleo familiar frente a modelo europeu de família branca cristã. O teor imagético da figura 24 alinha-se ao que preconiza o PNLD/20217 ao incentiva “[...] a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância” (BRASIL, 2015, p. 40).

A iconografia acima pode ser incluída dentro do debate do racismo científico, possibilitando aos professores e professoras uma oportunidade ímpar para problematizar as teorias científicas da hereditariedade, da eugenia, entre outras, que tanto contribuíram para justificar e legitimar ações opressivas de desumanização de seres humanos pelo viés das diferenças de tom de pele. Consideramos ser de fundamental importância desenvolver em sala de aula, a partir de representações desta natureza, um debate sério e profundo para desconstruir o racismo científico presentificado no Brasil, em meados do século XIX pulverizados até os dias de hoje.

Consideramos o racismo científico não com uma pseudociência, mais sim, o lado sujo, imoral e ilegal dela, vista que, ao lançar mão de teorias nórdicas e eugênicas de hierarquização biológica da humanidade, na qual pessoas brancas era consideradas superiores

em relação às pessoas negras, atingiram seus objetivos sócio-políticos no Brasil, sobretudo com a prática de Estado do branqueamento⁶⁸ da população brasileira.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004a, p. 06)

Para Chartier (1991), as representações individuais e coletivas determinam de modo permanente a existência de um grupo étnico-racial. Nesse sentido, compreendendo que os mesmos marcadores fenóticos qualificados à mulher e ao homem negro no Brasil expressos nas iconografias – cor da pele escura, cabelos crespos e/ou ondulados, nariz curto, largo e chato, lábios grossos – também são mantidos enquanto características fenotípicas imutáveis na criança negra, fortalecendo do ponto de vista biológico [fenótipo], a ideia de uma predeterminação para ser reconhecido enquanto afrodescendente – masculino e feminino – desde a infância até à fase adulta. Mesmo diante dos pontos positivos arrolados aqui acerca do teor imagético da figura 24, sem hipótese alguma negarmos a importância dos aspectos fenóticos para o fortalecimento da identidade negra e ao mesmo tempo utilizada enquanto instrumento constituinte do racismo, percebe-se a bifurcação de um ramo imagético para fortificação do racismo ao prender em imagens fixas e estigmatizadas a população negra. A esse respeito Sueli Carneiro (2011) leciona:

uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o

⁶⁸ “A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca)” (SKIDMORE, 1976, p. 81). Cf. SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. RJ: Paz e Terra, 1976.

privilegio de serem representados em sua diversidade. [Branços]...são individualidades, são múltiplos, complexos, e assim devem ser representados. Isso é demarcado também no nível fenotípico, em que se valoriza a diversidade da branquitude: morenos de cabelos castanhos ou pretos, loiros, ruivos, são diferentes matizes da branquitude que estão perfeitamente incluídos no interior da racialidade branca, mesmo quando apresentam alto grau de morenice, como ocorre com alguns descendentes de espanhóis, italianos ou portugueses, os quais, nem por isso, deixam de ser considerados ou de se sentir brancos. A branquitude é, portanto, diversa e policromática. A negritude, no entanto, padece de toda sorte de indagações (CARNEIRO, 2011, p, 70).

Inferimos que a concretização de uma educação antirracista e de reeducação da/paras as relações étnico-raciais na educação básica, materializada nos conteúdos curriculares do LD, requerem em nosso entendimento, a compreensão no plano teórico-metodológico por parte dos professores e professoras da educação básica, das concepções de raça, racismo, do mito da democracia racial, das representações imagéticas do mundo social, das identidades étnico-raciais de modo contextualizado, objetivando construir um debate sólido, consciente e profundo acerca das relações raciais vivenciadas na sociedade brasileira e em suas instituições, como a escola. Assim, atendemos ao princípio do Parecer CNE/CP003/04 no que tange as *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações* ao exigir que os “coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores” critiquem “[...] representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Nesse diapasão, entendemos que a Gêmeos Univitelinos Afrodescendentes cumpri com o que encaminha o Parecer CNE/CP003/04 no seu princípio *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações* “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (BRASIL, 2004a, p. 10). O teor imagético da figura 24 alinhada à sua localização no LD no capítulo que desenvolve a discussão sobre genética e seus termos como fenótipo e genótipo, representa em nossa interpretação, um gatilho de oportunidades pedagógicas para que professores e professoras construam um debate crítico-reflexivo acerca do racismo científico, “evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (BRASIL, 2004a, p. 11).

5.2.5 Categoria Temática Esporte

A presente categoria é destinada à análise das representações imagéticas da pessoa negra na interação com as atividades esportivas. Vejamos a análise das figuras 25 e 26 em conjunto.

Figura 25 – Ginasta Afro-Americana Simone Biles, em 2014



Fonte: CANTO (2015, p. 185, 8º ano)

Figura 26 – Mulher Negra na corrida dos 100m nas Olimpíadas



Fonte: CANTO (2015, p. 152, 9º ano)

Na figura 25, Simone Arianne Biles, conhecida como Simone Biles e/ou Biles. Nasceu em Columbus, Ohio, EUA, em 14 de março de 1997. Filha dos pais afro-americanos Shanon Biles e Ronald Biles. É a ginasta mais condecorada da história dos EUA. Especialista em ginástica artística, foi vencedora de vinte e cinco medalhas em campeonatos mundiais, sendo destas 9 de ouro. Ou seja, ela foi à primeira mulher a ganhar três campeonatos mundiais de forma consecutiva na modalidade individual geral. Tomando de empréstimo o título da BBC News Brasil “De infância difícil a supercampeã: o que torna a ginasta Simone Biles tão extraordinária”, Biles com seus 1,45 de altura e pura potência muscular, revolucionou a ginástica artística mundial, mesmo vivenciando problemas graves enfrentados na infância marcada por uma mãe usuária de drogas e durante a adolescência, no ápice profissional, vítima de estupro por parte de seu ex-médico branco Larry Nassar (BBC NEWS BRASIL, 2018).

Observamos a figura 25 da seguinte forma: uma adolescente negra com cabelos crespos longos, vestindo um collant ginástico de cor rosa com detalhes em branco e laranja, realizando movimentos da ginástica artística no aparelho denominado barras paralelas. A figura 25 está fixada no canto superior direito da seção *A Percepção da Posição do Corpo*, do capítulo 10 nominado de *O Tato, O Quente, O Frio e a Nossa Pele*, da unidade 4 *Capacidade Sensorial Humana*, do LD de ciências destinado aos discentes do 8º ano do ensino fundamental. A iconografia está assentada do ponto de vista curricular ao objeto do conhecimento *Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade*.

Na figura 26 temos: plateia ao fundo, no centro da imagem uma mulher afrodescendente de cabelo crespos longos, trajando uma vestimenta de cores vermelha, branca e azul com sapatilhas laranja, próprias da corrida de 100 metros rasos, participando de uma corrida clássica do atletismo nas olimpíadas. A imagem está posta na seção destinada aos exercícios intitulados *Use o que Aprendeu*, dentro do capítulo 10 *Velocidade e Aceleração*, da unidade 4 *Mecânica*, no LD de ciências do 9º ano do ensino fundamental, anos finais.

Corroborando Wlaidenfeld Chaves (1990) ao assentar que o LD configura-se enquanto um lugar “[...] de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito [...]” (CHAVES 1990, p. 17) bem como “[...] fiéis depositórios dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares [...]” (GATTIR JR, 1998, p. 09), percebemos nesse contexto as lutas sociais pelas representações que serão inseridas no referido documento, vista que, as percepções do mundo não são narrativas neutras.

(CHARTIER, 2002). Diante do exposto, entendendo que a aplicação da Lei nº 10.639/03 recai de forma inquestionável na confecção de LD, objetivando entre outros, contribuir para reconfiguração de narrativas presentes nas iconografias de modo a proporcionar uma reeducação da/para as relações étnico-raciais e valorização da identidade negra, consideramos o teor imagético expresso nas figuras 25 e 26 como positiva ao demonstrar o protagonismo, o empoderamento e o reconhecimento da mulher negra em esportes de auto rendimento.

Enumeramos outros aspectos positivos que as referidas imagens nos transmitem, a saber: a) a participação da mulher negra em atividades esportivas sintonizando assim uma ruptura com o determinismo de padrões sociais e culturais de raça e gênero; b) presentificação do lugar social delegado a população negra no esporte profissional sendo ocupado por corpos negros femininos, c) rompimento das memórias hegemônicas do patriarcado europeu que silenciam as vozes da população negra no LD. Outro aspecto positivo das imagens, neste caso específico, a de Simone Biles, a contribuição imagética, objetivando proporcionar condições para que professores e professoras **problematizem em sala de aula**, sua bibliografia enquanto mulher afro-americana e seus desafios profissionais e principalmente pessoais no que tange a questão da violência sexual e psíquica sofrida por mulheres negras em uma sociedade racializada como a América, [não muito diferente da sociedade brasileira neste quesito] que reproduz na contemporaneidade, práticas sociais e culturais desumanas do período escravatura contra as mulheres negras, “vulneráveis a todas as formas de coerção sexual” (DAVIS, 2016, p. 20).

Por fim, percebe-se o potencial das figuras 25 e 26 para promover “positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2015, p. 40).

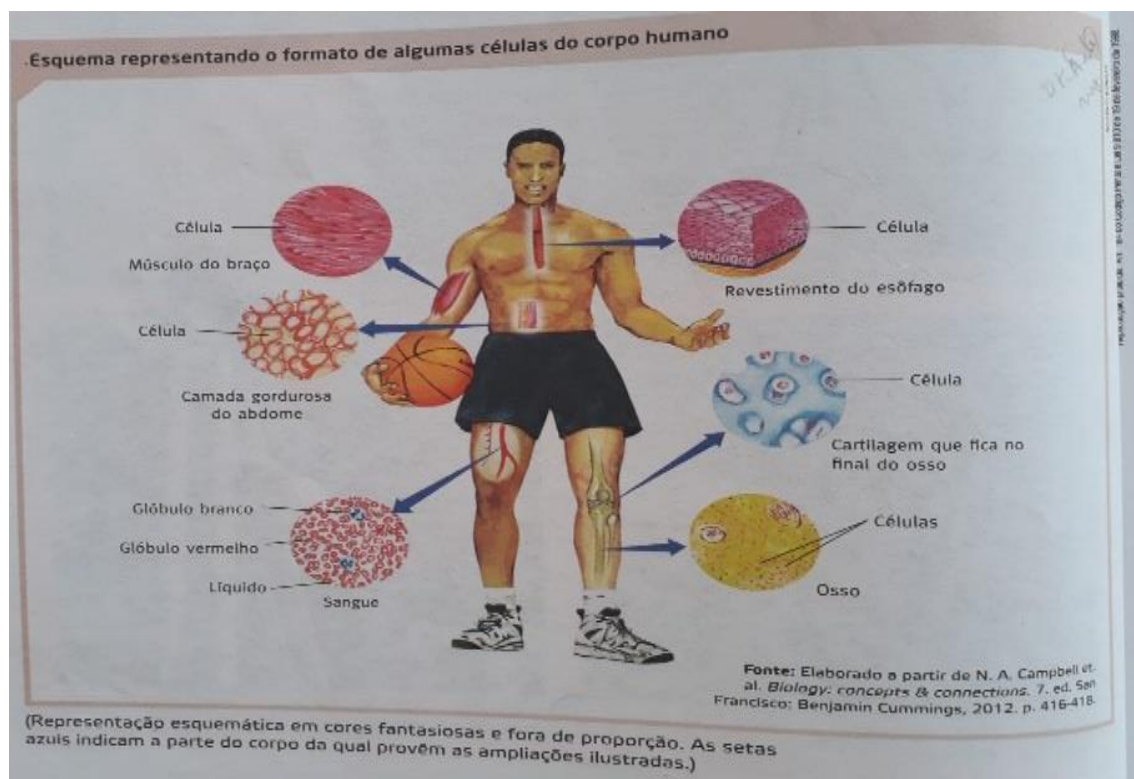
Acerca da questão do estupro da mulher negra durante o período de escravidão, Davis (2016) nos dirá que:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. Os abusos especialmente infligidos a elas facilitavam a cruel exploração econômica de seu trabalho. As exigências dessa exploração levavam os proprietários da mão de obra escrava a deixar de lado suas atitudes sexistas ortodoxas, exceto quando seu objetivo era a repressão. Assim como as mulheres negras dificilmente eram “mulheres” no sentido corrente do termo, o sistema escravista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros. Uma vez que maridos e esposas, pais e filhas eram igualmente submetidos à autoridade

absoluta dos fatores, o fortalecimento da supremacia masculina entre a população escrava poderia levar a uma perigosa ruptura na cadeia de comando. Além disso, uma vez que as mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como o “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos à de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores” para a classe proprietária de mão de obra escrava (DAVIS, 2016, p. 20)

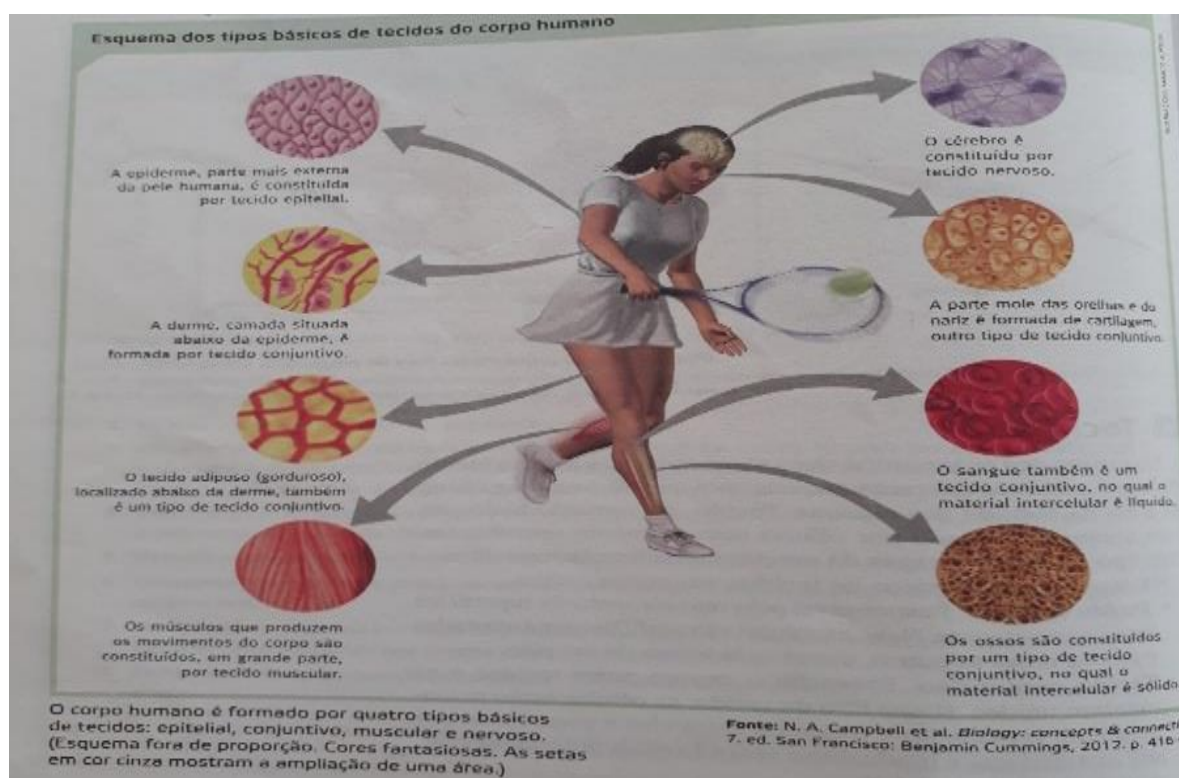
Diante do exposto, fica evidente que as figuras 25 e 26 estão assentadas para promover Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações como bem determina o Parecer CNE/CP003/04. Ou seja, as iconografias em destaque encaminham para criar as “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (BRASIL, 2004a, p. 10). Evidencia-se neste turno que as imagens sugestionam o *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao orientar para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRAISL, 2004a, p. 10). A seguir tem-se a análise das representações da pessoa negra referentes a 27, 28 e 29 conjuntamente.

Figura 27 – Representação Artística do Homem Negro, praticante de Basquete



Fonte: CANTO (2015, p. 48, 7º ano)

Figura 28 – Representação Artística da Mulher Negra, Tenista.



Fonte: CANTO (2015, p. 22, 8º ano)

Figura 29 – Representação Fotográfica da Adolescente Negra, praticante de Basquetebol.



Fonte: CANTO (2015, p. 107, 8º ano)

Na figura 27 temos: desenho artístico e/ou arte representando um homem negro, cabelos crespos, vestindo um calção azul escuro. Segurando em sua mão direita, uma bola típica da prática esportiva basquetebol. A iconografia está presente no volume 3 da coleção didática de ciências naturais: aprendendo com o cotidiano, na seção *Células são Estruturas Vivas*, do capítulo 3 *Das Células aos Reinos de Seres Vivos*, no interior da unidade temática *Diversidade e Evolução*, destinado aos discentes do 7º ano.

Observamos a figura 28 da seguinte maneira: desenho artístico de uma mulher afrodescendente, cabelos pretos longos, trajando uniforme clássico branco da prática esportiva intitulada tênis. Segurando com a mão direita, uma raquete de cor roxa, lançando sobre ela uma bola verde típica do referido esporte em questão. A mesma está alocada na seção *Tecidos*, do capítulo 1 nomeado *Corpo Humano: Um todo Formado por Muitas Partes*, da unidade 1 *Introdução ao Estudo do Organismo*, do LD de ciências do 8º ano.

A figura 29, localizada no LD de ciências do 8º ano, no interior do capítulo *Respiração Pulmonar*, na seção *Controle Autônomo da Respiração Pulmonar*, da unidade 2 de nome *Sangue e Transplante de Substâncias*, representa a fotografia da seguinte forma: no plano de fundo da foto, uma placa e três adolescentes femininas brancas trajando uniformes esportivos de cores azul e branco predominantes. No centro da imagem, em destaque, uma adolescente feminina negra com cabelos crespos presos, vestindo um uniforme esportista de cor azul, segurando com as mãos, uma bola de basquetebol. Presentificamos que a adolescente esteja praticando a modalidade esportiva basquetebol, possivelmente em um ginásio escolar.

Conforme Chartier (1991), as representações são instrumentos estratégicos simbólicos investidos de poder que constroem sentidos. Seguindo essa seara, compreendemos as figuras 27, 28 e 29 expressões de modo geral, incluem referências positivas da população afrodescendente no LD, ao representar pessoas da identidade negra em contexto de atividades esportivas consideradas de fácil acessibilidade das pessoas brancas, sobretudo daqueles que tem um alto poder econômico. Configuram-se as imagens como positivas para o campo educacional, já que contribui para a desconstrução na subjetividade de estudantes negros e negras, a percepção errônea de que eles/elas não possam ocupar lugares sociais e/ou esportes de prestígios como tênis e basquetebol.

Por este turno, tem-se nas iconografias *Representação Artística do Homem Negro, praticante de Basquete* e *Representação Artística da Mulher Negra, Tenista* e da

Representação Fotográfica da Adolescente Negra, praticante de Basquetebol, o reconhecimento étnico-racial no que tange a raça documental constante no LD, a raça privada que possibilita as pessoas visualizarem das pessoas acerca da sua própria identidade e a raça pública, onde a pessoa está preparada para ser reconhecidas por terceiros (RICH, 2013). Ou seja, as imagens estão em consonância com que preconiza o princípio do Parecer CNE/CP003/04 intitulado *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao orientar para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades [...]” (BRASIL, 2004a, p. 10) bem atente ao princípio *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações* ao encaminhar as imagens para “valorização da oralidade, da corporeidade” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Por fim, as imagens alinham-se aos referidos princípios do Parecer CNE/CP003/04, determinando ações pedagógicas individuais, coletivas e institucionais que privilegiem a educação da/para as relações étnico-raciais que “[...] tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade [...] dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos [...]” ao esporte, cultura e lazer. (BRASIL, 2004a, p. 11). As próximas imagens das figuras 30, 31 e 32 serão apresentadas conjuntamente.

Figura 30 – Criança Negra realizando Flexão e Extensão do Joelho, Desenho Ilustrativo de José Luís Juhas



Fonte: CANTO (2015, p. 44, 8º ano)

Figura 31 – Mulher Negra em Atividade Física, Fotografia de Lori Adamski Peek



Fonte: CANTO (2015, p. 190, 8º ano)

Figura 32 – Mulher Afrodescendente praticando Atividade Física



Fonte: CANTO (2015, p. 19, 8º ano)

Visualizamos a figura 30 da seguinte maneira: no canto esquerdo da página 44 da seção *Explore Diferentes Formas de Linguagens*, do capítulo 2 *Ossos de Músculos*, pertencente à unidade 2 de nome *Introdução ao Estudo do Organismo*, do LD de ciências do

8º ano, um desenho ilustrativo de tamanho pequeno, uma criança negra com cabelos crespos longos amarrados, vestindo uma blusa roxa de mangas brancas, bermuda cotam com listas laterais de cores branca e azul e tênis laranja com detalhes brancos. A representação em descrição presentifica uma Criança Negra realizando Flexão e Extensão do Joelho dentro do cômodo, provavelmente em sua residência.

Na figura 31 evidenciamos: uma mulher negra de cabelos crespos alongados, vestindo uma blusa cropped e bermuda de cores branco gelo, deitada com as mãos atrás da cabeça em um colchonete de espuma azul. Diante da visualização da iconografia, temos a identidade negra feminina em realizando atividade física – abdominal – em solo firme, muito provavelmente em ambiente interno de academia poliesportiva. A fotografia em descrição encontra-se localizada no LD de Ciências do 8º, na seção *Glândula Sudorípara*, do capítulo 10 *O Tato, O quente, O Frio e a Nossa Pele*, da unidade 4 *Capacidade Sensorial Humana*.

Descrevemos a figura 32 da seguinte maneira: no canto superior esquerdo da seção *Os Níveis de Organização do Corpo Humano*, do capítulo 1 *Corpo Humano: um Todo Formato por Muitas Partes*, da unidade 1 intitulada *Introdução ao Estudo do Organismo*, uma a fotografia de tamanho médio uma mulher negra de cabelos crespos com penteado dread, vestindo uma calça roxa e uma blusa preta, tendo como pano de fundo o mar e faixa de areia. Constatamos que se trata de uma mulher afrodescendente, praticando de atividade física do tipo alongamento dos membros superiores e inferiores, ar livre na beira da praia.

Percebe-se as iconografias das figuras 30, 31 e 32, nos transmitem uma imagem positiva acerca da população negra, visto que as exigências legais determinadas pelo PNLD (2017) e o Parecer CNE/CP003/04 são cristalinas quando a essa questão. As amarras legais a esse respeito são traduzidas nos seguintes fragmentos do Edital do PNLD/2017 (BRASIL, 2015, p 40) exigir que o LD contribua para “[...] promover positivamente a imagem de afrodescendentes [...]”. No tocante ao que preconiza o Parecer CNE/CP003/04, percebemos o alinhamento imagético das figuras 30, 31 e 33 com o princípio do Fortalecimento de Identidades e de Direitos ao orientar para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros [...]” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Mesmo sendo uma exigência legal a promoção positiva da imagem de afrodescendentes no LD, reconhecemos que o cumprimento desta exigência representa um passo significativo para efetivação da Lei no 10.639/03 no contexto escolar, visto que ainda enfrentamos resistências por parte do mercado editorial de implantar tais exigências no LD.

Por outra parte, presumimos que, quando as editoras cumprem com as referidas exigências de representações imagéticas positivas da população negra no LD, não as cumprem “naturalmente a exigência da legislação”, mais sim, utilizam essas amarras legais de algum modo para aumentar significativamente a atenção de professores e professoras, já que durante a escolha do LD, esse aporte imagético expressivo da positividade do povo negro no material didático, seja utilizado como uma estratégia mercadológica com vista a potencializar a venda dos LD.

Mesmo não sendo o foco da investigação a análise da representação textual, evidencia-se nas legendas das figuras 30, 31 e 32, um aspecto que julgamos ser merecedor de uma breve reflexão. Nenhuma das legendas que acompanham as iconografias acima fazem menção à pertença étnico-racial presentificadas nas imagens. Presumimos que esse “esquecimento”, indiferença, silenciamento e/ou invisibilidade da identificação étnico-racial dos personagens nas legendas, configuram-se uma das estratégias do racismo estrutural em proporcionar o máximo possível de narrativas, signos e códigos que levem ao apagamento existencial daqueles que não estão inseridos no padrão universal de seres humanos: sujeitos brancos, europeus cristãos, heteronormativo.

Diante do exposto, compreendemos que as figuras 30, 31 e 32 estão cumprindo com o que determina o Parecer CNE/CP 003/2004 ao impactar diretamente o currículo escolar “[...] nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2004a, p. 03), ao promover a exigência legal de positividade da imagem dos afrodescendentes, contribuindo assim para a promoção de uma educação democrática e antirracista. As figuras possibilitam “[...] ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 08).

5.2.6 Categoria Temática Espaços de Interações Sociais.

Esta categoria é destinada à análise das representações imagéticas da pessoa negra no LD de Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano, Editora Moderna, Eduardo Leite Canto, PNLD 2017 na interação social. Começamos com a figura 33.

Figura 33 – Mulher Negra Dirigindo Automóvel



Fonte: CANTO (2015, p. 19, 8º ano)

A iconografia acima está visualizada assim: uma mulher negra com cabelos lisos soltos, trajando uma blusa azul baby look e sobre a cabeça óculos escuros, sentada dirigindo um carro popular com seu cinto de segurança afivelado. A figura 33 está postada no LD de ciências do 9º ano, no capítulo 11 que tratado da temática *Movimento e Equilíbrio*, da unidade 4 *Mecânica* na seção intitulada *Primeira Lei de Newton*.

Chartier (1991, p. 180), trabalhando na contramão da lógica do pensamento universal ao assentar “que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas”. Nesse sentido, evidencia-se que a imagem da figura 33 presentifica a partir de seus códigos e signos, uma imagem de empoderamento das mulheres negras, desconstruindo assim estereótipos negativos relacionados à raça e ao gênero no que tange a prática cultural feminina e negra ao volante. Percebe-se também para além do aspecto positivo já mencionado acima, o papel relevante da iconografia acima no que concerne a cisão ao padrão universal, patriarcal, masculino, branco europeu que o conteúdo imagético passa para estudantes, visto que em última análise, são esses padrões que determinam os papéis sociais delegados as mulheres e aos homens, brancos e negros na trama social. Ou seja, a fotografia *Mulher Negra Dirigindo Automóvel* - quebra com a lógica de superioridade masculina branca frente ao volante.

Outro aspecto positivo que o conteúdo imagético nos transmite, está ligado diretamente ao fortalecimento e/ou afirmação da identidade negra, visto que a imagem “promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2015, p. 40), rompendo assim com imagens negativas da população afrodescendente no LD. A importância do fortalecimento da identidade afrodescendente no LD, para além de uma exigência legal preconizada no Parecer CNE/CP 003/2004, configura-se, em nosso entendimento, combate ao racismo, já que a construção identitária implica diversas questões de ordem social, cultural, cognitivo e econômico como bem assegura Munanga (1994) em seu fragmento que agora transcrevemos:

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

Chartier (1991) mostra que as iconografias não estão postas no LD de maneira neutra ou com função meramente ilustrativa. Eles estão configuradas para realizar o processo de construção da identidade das/dos estudantes. Nesse contexto, o autor reforça seu pensamento acerca da relação existente entre – representação e identidade – categorias de sofrem metamorfose na prática social:

[...] opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 184).

Corroboramos Chartier (1991, 2002), que as representações simbólicas organizam as práticas sociais, decretando assim a identidade de um sujeito, inferimos o quão é importante representações positivas da imagem do afrodescendente no LD para a construção da identidade pessoal e coletiva do referido grupo étnico-racial. Essa relevância é percebida quando, os estudantes– negros e negras – ao se depararem com um teor imagético como da *Mulher Negra Dirigindo Automóvel*, cria efeitos proveitosos na subjetividade afrodescendente ao demonstrar para os discentes, as diversas possibilidades das diversas formas de participação e protagonismo social aos quais podem lançar mão na sociedade brasileira, contribuindo

assim para o fortalecimento da identidade do povo negro. Por fim, as iconografias que retratam a população negra no documento LD, são nesse sentido, elementos organizadores do mundo social bem como constituintes particulares da historicidade dos discentes.

Diante do exposto, contata-se que a figura 33 está em consonância com que determina o Parecer CNE/CP 003/2004 *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao conduzir a imagem para “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004a, p. 09). Percebe-se o cumprimento também do princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao preconizar “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros” (BRASIL, 2004a, p. 10). Por fim, alinhada também ao princípio *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações* encaminhando para “o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Tem-se em seguida a análise das figuras 34, 35 e 36 conjuntamente.

Figura 34 – Criança Masculina Negra no Escorregado



Fonte: CANTO (2015, p. 147, 9º ano)

Figura 35 – Criança Feminina Negra no Escorregador



Fonte: CANTO (2015, p. 31, 9º ano)

Figura 36 – Criança Masculina Negra Soltando Aviãozinho



Fonte: CANTO (2015, p. 224, 6º ano)

Na figura 34 observamos: criança masculina negra, vestindo uma blusa de mangas compridas cinza, calça jeans azul e tênis. O mesmo está segurando com as mãos nas barras de apoio que compõe um escorregador preto. Evidencia-se assim, uma criança da identidade masculina negra realizando uma atividade de interação social lúdica, possivelmente em uma

praça pública. A representação imagética está postada na seção *Aceleração*, do capítulo 10 *Velocidade e Aceleração*, da unidade 4 de nome *Mecânica*, pertencente ao LD de ciências do 9º ano, ensino fundamental.

Na figura 35 visualizamos: uma criança feminina negra, cabelos crespos, vestindo uma blusa branca e sobre ela uma blusa rosa, calça moletom cinza e tênis preto com detalhes branco. A infante desloca-se em escorregador azul, muito provavelmente em um ambiente público destinado as brincadeiras e atividades lúdicas voltadas às crianças. A fotografia encontra-se na seção *Diferença de Potencial Elétrico*, do capítulo 2 *Geração e Aproveitamento de Energia Elétrica*, da unidade 1 nomeada de *Eletricidade e Magnetismo* do LD de ciências do 9º ano, tendo como objeto do conhecimento Tecnologia e Sociedade.

Na iconografia da figura 36 observamos: uma criança masculina negra, cabelos crespos curtos, trajando uma blusa vermelha com listras pretas. Com traços faciais apresentando felicidade, segura na mão esquerda um aviãozinho de papel. Evidenciamos a interação do infante afrodescendente com ecossistema sendo demonstrada na capa de abertura da seção extra intitulada *Suplemento de Projetos* que compõe o LD de ciências, volume 1 da coleção aprendendo com o cotidiano, destinado aos alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental, anos finais, PNLD/2017.

Conforme Chartier (2002), as representações são fruto lutas sociais pelo poder simbólico que resultam nos modos de ver, sentir e imaginar o mundo social. Nesse sentido, ao selecionar as iconografias *Criança Masculina Negra no Escorregador*, *Criança Feminina Negra no Escorregador* e *Criança Masculina Negra Soltando Aviãozinho* por meios destas fotografias, o LD outorgou uma imagem positividade da identidade afrodescendente em interações sociais nos espaços públicos bem como atribuiu aos personagens, um caráter de leveza, alegria e ludicidade, humanidade, visto que as crianças se divertem na singeleza do escorregador e na soltura de um aviãozinho de papel. Nesse contexto, compreendemos que, as fotografias – figuras 34, 35 e 36 – presentificam visibilidades positivas da identidade negra em espaços públicos em contexto de interações sociais, rechaçando assim, narrativas estereotipadas de que as pessoas negras sejam sujeitos aculturais, violentos, desprovidos de humanidade, tornando-se assim incapazes de coexistirem harmonicamente na sociedade com a natureza e outras pertenças étnico-raciais.

Nesse contexto, defendemos a importância de se discutir as representações imagéticas no LD, visto que a pessoa negra foi e é construída historicamente por iconografias

estereotipadas, fixando a população negra em lugares sociais de inferioridade e subalternidade frente a identidade étnico-racial branca. Dito de outro modo, essas construções estereotipadas dos afrodescendentes servem em última análise, para justificar inúmeras formas de opressão e desumanização, servindo assim simbolicamente para sinalizar que a identidade negra não importa, pois não tem valor algum em humanidade. Daí a necessidade de combater imagens que expressão esses modos negativos de ver e perceber frente ao povo negro e ao mesmo tempo, exigir que a legislação manifestada nos documentos da Constituição Federal do Brasil 1988, na Lei nº 10639/2003, no Parecer CNE/CP 003/2004, entre outras, sejam cumpridas no que concerne à dignidade da pessoa humano, reeducação para às relações étnico-raciais e o fortalecimento da identidade negra sobretudo rompendo com a disseminação de imagens negativas contra a negra e o negro nos LD.

É imperativo assentar que dentro desta lógica devemos confrontar os mecanismos simbólicos de dominação hegemônica nas representações imagéticas no LD, enquanto alternativa para dismantelar as estruturas institucionais que legitimam o racismo estrutural. “O livro didático pode ser um veículo de expressão de estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco” (DIAS, 1984, p. 43). Combater o racismo estrutural na educação perpassa principalmente em problematizar e modificar o currículo escolar e ao mesmo tempo, enfrentar as editoras, visto que são elas que de acordo com Chartier (2010) selecionam os textos e imagens que comporão os LD:

Os autores não escrevem os livros, nem mesmo os próprios. Os livros, manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas [...] a transcrição (cópia limpa) do manuscrito do autor por um escriba profissional, o exame dessa cópia pelos censores, as escolhas do livreiro editor em relação ao papel, ao formato ou à tiragem, a organização do trabalho de composição e impressão na oficina, a preparação da cópia, depois a composição do texto pelos operários tipógrafos, a leitura das provas pelo corretor e, finalmente, a impressão dos exemplares que, na idade do prelo manual, não impede novas correções no decorrer da tiragem. O que aqui está em jogo não é somente a produção do livro, mas a do próprio texto, em suas formas materiais e gráfica (CHARTIER, 2010, p. 21).

Nesse enquadramento, tendemos que as iconografias - figuras 34, 35 e 36, estão em consonância com o exige o Parecer CNE/CP003/04 no seu princípio *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao conduzir os estudantes “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados”, encaminhando também “à

desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos” (BRASIL, 2004a, p. 09). Verifica-se igualmente, o alinhamento imagético com princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* do referido parecer ao orientar para “processo de afirmação de identidades”, “o rompimento com imagens negativas [...], contra os negros” e “o combate à privação e violação de direitos” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Figura 37 – Mulher Negra com Tablet em Interação Social no Ciberespaço.



Fonte: CANTO (2015, p. 117, 8º ano)

Na fotografia acima vemos em pé uma mulher negra, cabelos crespos, usando uma blusa baby look, brincos e pulseira verde e um colar tradicional em volta ao pescoço, aparentando felicidade e protagonismo social ao se auto reconhecer e valorizar a própria identidade. Acompanhado de um sorriso marcante e atenção no olhar, segurando com mão

direito um aparelho das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nomeado de tablet, interagindo socialmente no ciberespaço com outros sujeitos, pertencentes ou não a sua mesma identidade étnico-racial. A imagem está localizada no LD de ciências do 8º ano, objetivamente na capa de abertura do capítulo 6 e da unidade 3, respectivamente nomeados de *Sistema Nervoso e Integração das Atividades Corporais*, encaminhando para a discussão do objeto do conhecimento Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade.

Segundo o historiador Chartier (2002b), as representações postuladas nas imagens estão sujeitas a uma pluralidade de apreensões do mundo. Nesse contexto, inferimos que discentes negros que tiverem acessos ao LD do 8º ano da coleção Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano, se sentirão representados positivamente na capa do capítulo 6, ao demonstrar uma Mulher Negra com tablet em interação social no ciberespaço em um cenário de interação social de afirmação de sua identidade negra, valorizando seus traços de beleza, seu cabelo, sua elegância e sua intelectualidade ao manipular artefatos tecnológicos contemporâneos.

É inegável a importância do aporte imagético presentificado na figura 37 ao “promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2015, p. 40). Contudo, faz-se necessário por parte dos professores e professoras, ao se depararem com iconografias iguais a esta, problematizá-las, visto que, essa condição apresentada na figura 37, não corresponde com a realidade vivenciada pela maioria das mulheres negras na sociedade brasileira, evitando assim cair nas armadilhas do mito da democracia racial de que todas as etnias possuem as mesmas oportunidades sociais.

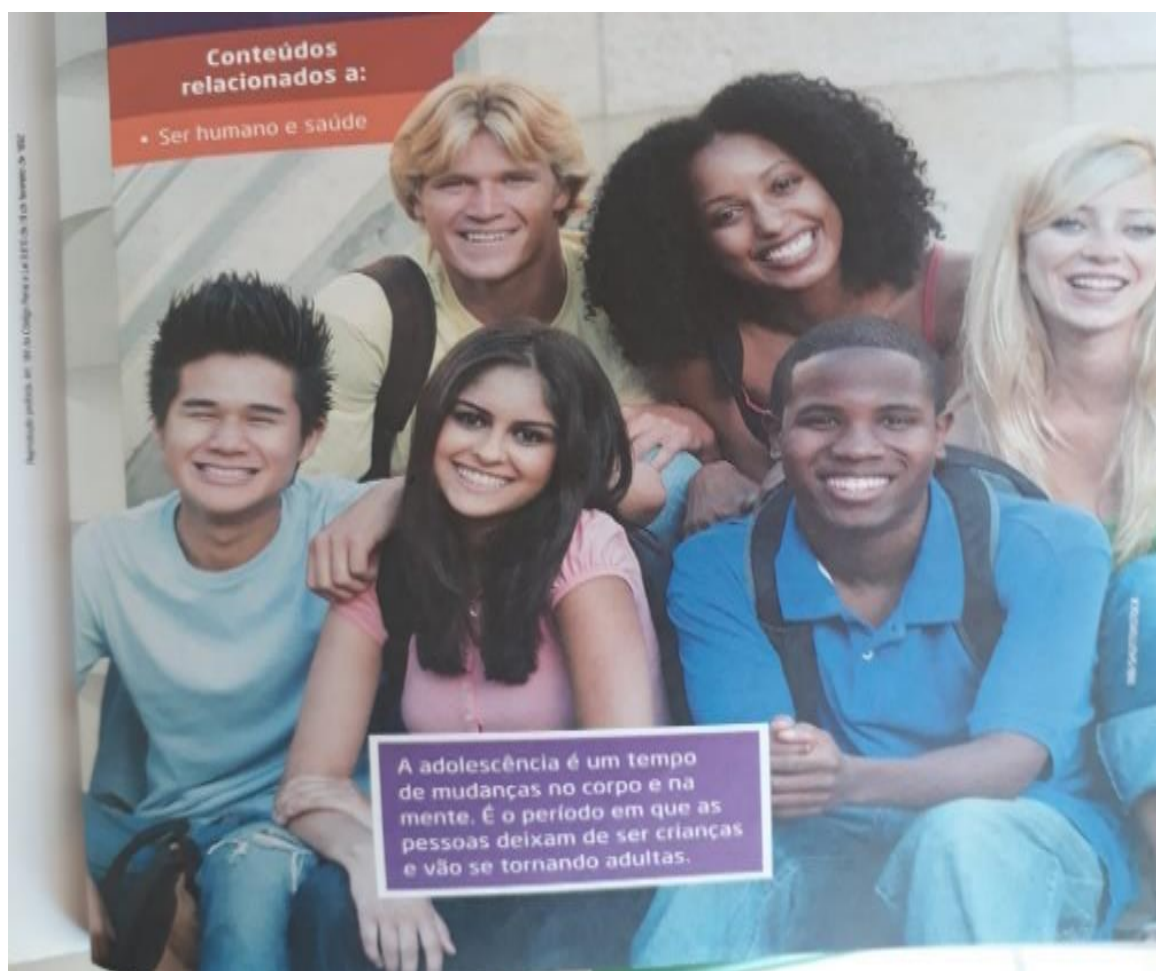
Imagens como estas que trazem um conteúdo iconográfico para fortalecer a identidade e os direitos da população negra na sociedade brasileira no LD, presentifica em nossa interpretação que material didático procura se inserir no que preconiza ações afirmativas como assevera Munanga e Gomes (2006) ao declararem que:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

Do exposto acima, concluímos que a Figura 37 Mulher Negra com Tablet em Interação Social no Ciberespaço está de acordo com as exigências do Parecer CNE/CP003/04

no que tange ao princípio *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao conduzir “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” bem como “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004a, p. 09). Constatam-se também a existência de alinhamento também ao princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao promover “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” e “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros” (BRASIL, 2004a, p. 09). A seguir a análise conjunta das figuras 38 e 39.

Figura 38 – Adolescentes Afrodescendentes em Grupo Interativo



Fonte: CANTO (2015, p. 189, 7º ano)

Figura 39 – Adolescente Feminina Negra em Grupo Interativo

Fonte: CANTO (2015, p. 148, 6º ano)

Na figura 38, temos uma fotografia com personagens adolescentes visualizados da seguinte forma: fixada na capa de abertura do capítulo 13 *Meninos e Meninas, Homens e Mulheres*, da unidade 5 *Reprodução e Responsabilidade Humana*, percebe-se seis adolescentes. Da esquerda para direita, na parte superior da imagem, um adolescente masculino branco com cabelos loiros, trajando blusa amarela e sobre as costas uma mochila escolar, uma adolescente feminina negra, cabelos crespos volumosos, com blusa de alça vermelha e uma adolescente feminina branca, cabelos loiros longos, trajando uma blusa verde, calça jeans azul e chinelo branco. Na parte inferior, um adolescente masculino branco, cabelos pretos, vestindo blusa e calça azul, tendo entre as pernas uma mochila escolar. Ao seu

lado uma adolescente feminina negra, cabelos lisos longos com blusa rosa e calça jeans escura e por fim, um adolescente negro, cabelos crespos curtos, blusa azul escura e calça jeans azul clara, tendo sobre suas costas uma mochila escolar. A imagem sugere um grupo de adolescentes sorridentes de distintas raças/etnias em convivência social harmoniosa.

Já na figura 39 observamos: três adolescentes, da esquerda para a direita, uma adolescente feminina branca, cabelos ruivos longos, trajando internamente uma blusa branca e externamente uma blusa azul jeans de mangas compridas, calça jeans azul, segurando com a mão direita um telefone celular, e sobre a perna esquerda um tablete. Ao centro uma adolescente feminina branca, cabelos ruivos longos, blusa interna branca acompanhada externamente por uma camisa de manga longa xadrez, tendo sobre as pernas um livro. Por fim, uma adolescente feminina negra, cabelos crespos longos, usando blusa azul escura, calça jeans azul, realizando sinal com mão esquerda. De modo geral, o teor imagético da fotografia em questão demonstra um grupo de adolescente em interação social contemporânea. A imagem está fixada na seção *Reciclagem dos Metais*, capítulo 11 *Reaproveitando o Lixo*, unidade 4 *Cidade e Seus Problemas*.

De acordo com Chartier (2002a), as representações do mundo social constituem forças reguladoras da convivência coletiva. Nesse sentido, entendemos que as duas iconografias acima, representam positivamente a identidade negra interagindo socialmente em distintos espaços contemporâneos. O referido teor imagético no LD a nosso ver, contribui sobejadamente nas subjetividades individuais e coletivas dos discentes, para a construção de uma educação da/para as relações étnico-raciais ao simbolizar uma convivência harmoniosa entre as diferentes identidades presentificadas nas figuras 38 e 39 referidas fotografias.

As figuras 38 e 39 atuam no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial ao estabelecerem uma ruptura com o círculo vicioso dos estereótipos e estigmas que o racismo dissemina em contexto educacional por via do currículo, visto que as estigmatizações e estereotipações negativas da identidade negra geram por seu turno, vantagens e privilégios para branquitude, alimentadas por uma construção histórica de hierarquização e superioridade racial. Corroborando com Carneiro (2011) ao sustentar que “[...] a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído”, inferimos que as fotografias em questão, promovem a construção identitária da população afrodescendente positivamente, visto que se é ela uma construção no campo história, justifica-se mais ainda promover

reflexões e lutas sociais por representações positivas da identidade negra, negada e invisibilizada pelas estruturas do racismo.

Compreendendo o nível de complexidade que perpassa a construção da identidade negra no Brasil, país marcado pela discriminação racial e por instituições racializadas como a escola, faz-se necessário para no âmbito educacional, cumprir com as políticas de reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros, assentada prioritariamente no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP003/04 determina que os sistemas de ensino da educação básica e superior, devam providenciar LD para os distintos níveis e modalidades de ensino que “[...] corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes” (BRASIL, 2004a, p. 15).

Outro aspecto que concebemos como positiva nas figuras 38 e 39 deve-se ao fato de que, nas representações interativas entre pessoas negras e brancas, possibilita para os discentes que visualizam essas fotografias a sinalização imagética de que as relações étnico-raciais harmoniosas podem ser possíveis em contexto social brasileiro, promovendo assim um país “verdadeiramente” democrático. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP003/04 compreende conteúdo imagético desta natureza enquanto um agente pedagógico de “[...] formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, [...], descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática” (BRASIL, 2004a, p. 02).

Nesse diapasão, admitimos que as figuras 38 e 39 estejam em concordância com a exigência legal do Parecer CNE/CP003/04 no que tange o princípio *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao celebrar as imagens “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história”, além da conduzir para “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004a, 09). Evidencia-se também o alinhamento imagético com princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* do referido parecer ao orientando para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades [...]” (BRASIL, 2004a, 10).

A Seguir analisaremos a figura 40 que retrata a identidade negra feminina em um anúncio publicitário acerca da dieta dos astros de cinema presentificada no LD de Ciências Naturais, volume 3 da coleção aprendendo com o cotidiano. Vejamo-nos.

Figura 40 – Mulher Negra no Anúncio Dieta dos Astros de Cinema, por José Luís Juhas.



Fonte: CANTO (2015, p. 67, 8º ano)

O desenho ilustrativo da figura 40 fora exposto de modo ilustrativo no LD. A iconografia registra um anúncio – intitulada *Dieta dos Astros de Cinema*, na seção *Publicidade*, no capítulo 3 *Nós “somos” o que Comemos?* Unidade 1 *Introdução ao Estudo do Organismo*, do LD de ciências do 8º ano do ensino fundamental.

No desenho temos: praia ao fundo, saindo do mar um homem branco, cabelos loiros, vestindo um calção de banho vermelha com lista lateral branca, segurando com a mão esquerda uma prancha de surf verde com lista central branca e com mão direita acenando para uma mulher afrodescendente, presente na faixa de areia. A referida mulher de biquíni verde está deitada na areia da praia sobre uma toalha roxa, protegendo-se do sol com um guarda-sol colorido, acompanhada de chinela branca e água de coco a sua esquerda, em acenando para um homem branco. Presentificamos que a mulher negra passa a imagem de uma admiradora

do homem branco, visto que, ele personifica o modelo corporal / dietético / atlético a ser seguido pela população em geral.

De acordo com Chartier (2002b), as representações são construídas historicamente pelas práticas culturais, sociais, políticas, discursivas textual e imagetivamente, produzindo sentidos ao mundo. Ao fixar o referido desenho ilustrativo no LD, para além da questão legal que exige a positividade da imagem dos afrodescendentes no material didático, presentificamos em nossa interpretação, um teor imagético dicotômico que é transmitida aos estudantes ao folhearem o LD de ciências do 8º ano, lócus de fixação da imagem.

Dito de outro modo, verifica-se na imagem um conteúdo positivo e negativo ao mesmo tempo. Positivo ao expressar a mulher negra, sua identidade e sua beleza positivamente, desconstruindo os estereótipos negativos a raça e ao gênero. Negativo, visto que a ilustração passa a sensação que a Dieta dos Astros de Cinema refere-se objetivamente à representação do homem branco, enquanto padrão universal de beleza, fortificando assim a hierarquização humana a partir da construção histórica de inferiorização da população negra.

Ainda acerca dos pontos positivos expressos na figura 40, evidenciamos uma mulher negra em um papel de resistência ao racismo a partir dos marcadores sociais – anúncio da dieta dos astros e dos fenotípicos – a beleza da população negra. Há em nosso entendimento, uma simbologia importante na valorização da beleza da mulher afrodescendente para além o ideário de objetificação dos corpos negros, visto que a iconografia representa um espaço de afirmação positiva da identidade afro-brasileira.

Essa simbologia positiva negra nesse contexto produz em nossa compreensão na subjetividade dos estudantes afrodescendentes, a ideia de não existe beleza inferior ou superior. Ou seja, o que existe são belezas distintas que devem ser respeitadas, valorizadas para além da racialização dos aspectos estéticos, visto que o processo de racialização da beleza contribui de forma significativa para determinação de lugares sociais do povo negro.

Compreendendo que as representações não são neutras, mais carregadas de intenções sociais pelos grupos sociais que as concebem (CHARTIER, 2002b), inferimos que a figura 40 não transmite objetivamente a sensação de uma iconografia “neutra” posta no material didático. Qualquer narrativa que assume que o conteúdo imagético é classificado como neutro, favorecerá ao continuísmo das situações de desigualdades sociais vivenciadas pela população negra, alimentadas e solidificadas essas desigualdades pelo mito da democracia racial e pelas instituições, braço ideológico do racismo. Nesse ínterim,

concebemos que a luta contra o racismo deva marcar território na resistência política contra as diversas formas de opressão impostas pelo capitalismo, imperialismo e o colonialismo, construindo assim uma sociedade mais justa, fraterna, equânime, pautada nos direitos humanos e na dignidade da pessoa humana.

Proposta essa síntese da figura 40, concluímos que mesmo diante da possível dicotomia que a imagem possa transmitir enquanto conteúdo imagético verifica-se que ela incorre em alinhamento com o que determina a base legal do Parecer CNE/CP003/04 no princípio Fortalecimento de Identidades e de Direito orientando para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades [...]”, para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros [...]” bem como possibilitando “a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Percebe-se também esse alinhamento com princípio *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao direcionar “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos”, compreendendo que “[...] à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004a, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação pautou-se na perspectiva interdisciplinar, visto que foram estabelecidos, no transcorrer da pesquisa, diálogos, por exemplo, com o campo teórico da Educação, especialmente da Educação e Relações Étnico-Raciais e Ensino Ciências e da História Cultural.

Para alcançar o referido objetivo, realizamos além do mapeamento da produção acadêmica brasileira sobre as Relações Étnico-Raciais, que tem se apropriado da representação do/a negro/a no LD de Ciências Naturais, das reflexões sobre a identidade étnico-racial negra e o Protagonismo do Movimento Negro Brasileiro bem como da História das Disciplinas Escolares (HDE), Cultura Escolar e Livro Didático (LD): algumas reflexões, a análise do manual do discente no que tange as representações imagéticas da população negra nos LD de Ciências do 6º ao 9º referente as capas, aberturas das unidades, das unidades e das seções que se relacionam às temáticas abordadas nos LD de Ciências Naturais: Coleção Aprendendo com o Cotidiano, Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), utilizados em Itapiúna (CE).

Nesse sentido, é oportuno frisar que o LD, objeto e documento da investigação, para além de um registro oficial textual e imagético do Estado brasileiro, configura-se como uma ferramenta pedagógica de destaque no terreno escolar, sobretudo no currículo, representando assim, as condições materiais para construção do processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Em outros termos, podemos inferir que o LD para além das convergências e divergências de concepções, ele faz parte da cultura escolar brasileira, sendo acessado por milhares de discentes e docentes a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse contexto, defendemos que o referido estudo constitui relevante contribuição, sobretudo para os campos de estudos da Educação para as Relações Raciais e Educação em Ciências, podendo esse trabalho vir a ser um parâmetro para subsidiar ações de inserção da Lei nº 10.639/03 e a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares, especialmente no LD.

As análises apresentadas nesta investigação possibilitam a elaboração de algumas considerações a respeito da **Representação da População Negra nos Livros Didáticos Ciências, em Itapiúna (CE): ensino fundamental, (6º ao 9º ano)**. Com relação ao

quantitativo de imagens da representação humana nos LD de Ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano, constatou-se que das 976 (novecentos e setenta e seis) páginas, extraiu-se 364 (trezentos e sessenta e quatro) imagens da representação humana sendo que 128 (cento e vinte e oito) imagens (35,2%) pertencente ao LD do 8º ano, 91 (noventa e uma) imagens (25,0%) ao LD do 6º ano, 89 (oitenta e nove) imagens (24,5%) ao LD do 9º ano e por fim 56 (cinquenta e seis) imagens (15,4%) encontradas no LD do 7º ano, evidenciando assim uma distribuição desproporcionalidade das iconografias por LD. Por seu turno, presume-se que essa distribuição desigual das imagens nos LD da coleção investigada seja devido a influência de diversos atores sociais que participam, direta ou indiretamente, da confecção dos LD, entre eles autores, editoras e o Estado brasileiro.

No que tange à tipologia de imagens encontradas nos LD de ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano, ensino fundamental, *corpus* documental de investigação, constatou-se a predominância de (62,6%) das iconografias da pessoa humana representadas por Desenho / Ilustrativo dentro de um universo de 364 (trezentos e sessenta e quatro) imagens da representação humana nos 4 volumes da coleção de ciências da coleção inquirida. Pode-se presumir que diante da maior frequência da figura humana representada com a tipologia desenho / ilustrativo, que a função imagética presentificadas nos LD de ciências naturais está alicerçada dentro de uma concepção decorativa no texto.

Com relação à frequência de vezes que as pessoas negras e brancas foram representadas de modo imagético 4 LD de ciências da coleção investigada, de um universo de frequência de 744 (setecentos e quarenta e quatro) da representação humana, evidencia-se (66,5%) de frequência da pessoa branca ao passo que (33,5%) do de frequência da pessoa negra. Pode-se concluir que a frequência predominante da representação humana nos LD de ciências naturais é da identidade branca e sua grande maioria.

Em relação à taxa de branquitude por ano/série e no geral presentificados nos LD do 6º, 7º, 8º e 9º anos, constatou-se que no LD do 8º ano para a pessoa branca uma frequência de 150 (30,3%); no LD do 6º ano uma frequência de 149 (30,1%), no LD do 9º ano uma frequência de 109 (22,0%) e por fim no LD do 7º ano tem-se uma frequência de 87 (17,6%), contabilizando uma frequência total da pessoa branca de 495 o que corresponde a (66,5%) do referido universo. Conclui-se que a taxa total de branquitude dos LD de ciências naturais PNLD 2017 é de 2,0 personagens brancos/a para cada personagem negro/a Em relação a taxa de branquitude expressa em cada LD da coleção (6º, 7º, 8º e 9º ano), percebe-se que no LD do

9º ano a taxa de branquitude de 2,4%, no LD do 6º ano a taxa de 2,3%, seguida pela taxa do LD do 8º ano de 1,8% e da taxa de branquitude extraída no LD do 7º ano correspondendo a 1,6%. Ou seja, verifica-se uma sub-representação da identidade negra em detrimento a identidade branca na referida coleção.

Em relação aos três princípios do Parecer CNE/CP 003/2004 das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” se estão ou não presentes nas representações imagéticas que retratam a pessoa negra nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, coleção aprendendo com o cotidiano, evidencia-se que 92,5% das imagens analisadas, um “alinhamento” pontual a luz dos três princípios Parecer CNE/CP 003/2004 *“consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”*.

A análise imagética dos LD de ciências demonstraram que, mesmo diante do “alinhamento” pontual das representações frente aos três princípios do Parecer CNE/CP 003/2004, identifica-se mudanças e ao mesmo tempo permanências de conteúdo racista no que concerne às representações imagéticas nos 4 volumes investigados. Dito de outro modo, nas fotografias, desenhos ilustrativos e artes, presenciaram-se na coleção pesquisada modificações perceptíveis ao apresentarem a população negra em situações positivas socialmente. Entretanto, permanecem narrativas imagéticas racistas ao apresentarem o povo negro em situações desprestigiadas frente à sociedade, estando assim em desacordo com o que preconiza o do Parecer CNE/CP 003/2004.

A respeito da questão acerca da permanência de narrativas racistas no LD, recomendamos realizar melhorias no que diz respeito à revisão, análise e avaliação do LD, com vista corrigir distorções no que diz respeito implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/2004, objetivando assim suprimir representações estereotipadas, discriminatórias e/ou distorcidas no que tange a história, a cultura e as identidades do povo negro bem como contribuindo para o rompimento do processo de invisibilidade e silenciamento pelos quais passa o povo negro no Brasil onde a historiografia renega as diversas e importantes contribuições da negritude na constituição da nação brasileira.

Por fim, conclui-se que o objetivo geral desta pesquisa - que buscou analisar as representações imagéticas da população negra nos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano

do ensino fundamental, aprovado no PNLD/2017, adotado pela rede pública municipal de educação da cidade de Itapiúna (CE) - foi em nossa compreensão alcançado.

A partir do exposto, compreendemos que apesar de existirem no Brasil parâmetros legais tanto para seleção como para incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares, oportunamente nos LD de ciências, observam-se, mesmo diante da maioria significativa das imagens, “alinha-se” pontualmente ao que preconiza os princípios do Parecer CNE/CP 003/2004, representações de racismo mascaradas em algumas imagens, favorecendo assim ao continuísmo da reprodução de estereótipos raciais negativos à população negra. Faz-se necessário, mesmo diante das imagens positivas do povo negro nos LD de ciências, problematizar, chamar atenção, gritar sempre para alertar a todos e a todas que o racismo ainda continua presente na sociedade brasileira e não menos diferente nos LD. Para além das lacunas que o presente trabalho ainda possa conter, corroboramos o pensamento de Oléria: “o meu desejo é que seu desejo não me defina, pois a minha história é outra”; salve os negros e negros do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. **O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira**. VIII Congresso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015. Disponível em: <http://files.pucp.edu.pe/sistemaponencias/wpcontent/uploads/2015/01/ARTIGOALACIP2015.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 295-297.

ALLPORT, Gordon Willard. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.

_____. **The nature of prejudice**. Cambridge: Perseus Books, 1954.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.; SÁ-SILVA, J. R. S. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, v.1, n. 1, 2009, p. 1-15.

ANDRÉ, Maria da Consolação. O ser negro: a construção da subjetividade em afrobrasileiros. In: DALTRO, Luana. **A Ideologia do branqueamento: tudo que você precisa saber**. 2019. Blog Negro Nicolau. Disponível em: <https://negronicolau.blogspot.com/2019/10/a-ideologia-do-branqueamento-tudo-que.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Trad. Magda Lopes. Bauru-SP, Edusc, 1998, p. 210.

_____. **O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)**. Estudos AfroAsiáticos, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32.

D'ADESKY, Jacques. Racismos e anti-racismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo. In: GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 11 jan. 2021.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **História das Disciplinas Escolares: quatro abordagens historiográficas**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.281-298, jan./jun. 2013.

APPLE, M.W. Cultura e comércio do livro didático. In: Trabalho docente e textos: **economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.81-105.

APPLE, Michael. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Diego Matos. **Educação e Relações Étnico-Raciais**: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 na escola de ensino médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano (CE). 2016. 125f. Monografia (Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais) – Instituto de Humanidades e Letras. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Ceará.

ARAÚJO, L. T. **O uso do livro didático no ensino de História**: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BANTON, M. **A idéia de “raça”**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, P. **Múltiplas vozes**: racismo e anti-racismo na perspectiva dos universitários de São Paulo. Salvador: EDUFBA, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011. 229 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. IN: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Coleção Histórias de Leitura, Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1ª re-impressão, 2002, p. 529-575.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, IRAY; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4.ed. Petrópolis, RJ: 2002.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BERND, Zilá. **Racismo e Ant. Racismo**, Coleção Polemica, 1994, p. 9,11.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**, trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BISPO, Agnes Gardênia Passos. **Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003a. p. 09-38.

_____. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003b.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383f. Tese (Doutorado em educação) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens**. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. (org.). 11.ed. São Paulo: Contexto. 2006. 72p.

BONNIOL, Jean-Luc. La Couleur Comme Maléfice. Paris, Albin Michel. In: MUNANGA, K. (Org.). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade: Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.**

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-Produção** – Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e Etnia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BBC NEWS BRASIL (Brasil). **Você roubou minha inocência': vítimas testemunham contra médico que abusou de ginastas nos EUA**. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42711169>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução 01 de 2004, Conselho Nacional de Educação/Código Penal. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004b. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º: CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: CNE, 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne\(a\)rquivos/pdf/003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne(a)rquivos/pdf/003.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas: Livro Didático – PNLD. Disponível em: <http://www.fndegov.com/programas/pnld.htm>. Acesso em: 18-07-2011

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EIversaofinal_site.pdf. Acesso em: dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Edital n.º 02 de 2015** para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2017, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 07 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Edital n.º 01/2018** de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2020c.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 179. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 agos. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-4publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 agos. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm>. Acesso em: 29 agos. 2020a.

_____. **Lei nº 12.288, de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/Seppir, 2006.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: guia de livros didáticos** – ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2016b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE). **Dados Estatísticos – PNLD 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em mai. 2020.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE). **Dados Estatísticos – PNLD 2017**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2019 : Guia digital** - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/pnld-2019-ficha-catalogafica. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. **Decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial [da] União, Rio de Janeiro, RJ, 27 dez. 1937. Seção 1, p. 25586. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020.

_____. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38**. Cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

_____. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 13 mai. 2020.

_____. **Decreto-Lei nº 1.177, de 29 de março de 1939**. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. Diário Oficial da União, seção 1, p. 7403, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-norma-pe.html>. Acesso em: 13 mar. 2020.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

_____. **Programa Nacional dos Direitos Humanos**. Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998a.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Falar sobre preconceito no Brasil é derrubar o mito de democracia racial**. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/03/falar-sobre-preconceito-no-brasil-e-derrubar-o-mito-de-democracia-racial/>. Acesso em 04 Fev. 2020.

CANDAU, Vera Lúcia. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In CANDAU, Maria Vera (org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Ideias-força do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, Mar. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3993/399362312002/html/index.html>>. Acesso em: 13 maio. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, I.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

CANTO, Eduardo Leite do. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 5ª ed. São Paulo: moderna, 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARDOSO, Hamilton. **O resgate de Zumbi**. Lua Nova, v. 2, n. 4, p. 63-67, 1986.

CARDOSO, Paulino de Jesus, F; RASCHE, Karla Leandro. Lei Federal 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade. Ações afirmativas, racismo, preconceito,

afrodescendente, negro, entre outros. In: CARDOSO, Paulino de Jesus, F; RASCHE, Karla Leandro. (Orgs). Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1ª ed. Florianópolis: Editora DIOESC, 2014. p. 12-27.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista**. Manizales: Centro de Estudios Avanzados En Niñez y Juventud Alianza de La Universidad de Manizales y El Cinde, v. 8, n. 1, 01 jan. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianzacindeumz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

_____. **O Branco-Objeto: o Movimento Negro situando a Branquitude. Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/o-branco-objeto-o-movimento-negro-situando-abranquitude-por-lourenco-cardoso.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Branquitude Acrítica Revisitada e as Críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa, CARDOSO, Lourenço. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017. 156 p.

CARDOSO, Cíntia; DIAS, Lucimar Rosa. A investigação acadêmica sobre os processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial de In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa, CARDOSO, Lourenço. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017. 156 p.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. **Circulação do livro didático: Políticas públicas, editoras, escolas e o professor do livro escolar**. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado/Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARNEIRO, M. L. Tucci. **O racismo na História do Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

CARNEIRO, Suelaine. **Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira**. In: CARREIRA, Denise et al. (org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em Movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

_____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. **Políticas públicas e o livro didático de matemática**. Bolema. Ano 21, n. 29: pp.1-11. Rio Claro: abr. 2008.

CAVALLEIRO, E. dos S. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: HENRIQUES, R. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001

CARVALHO, M. P. **História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014)**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-211.pdf>. Acesso em: 30 ab. 2021.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. **Políticas públicas e o livro didático de matemática**. Bolema. Ano 21, n. 29: pp.1-11. Rio Claro: abr. 2008.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**, São Paulo: Summus, 2000.

CASSIANO, Célia C. De Figueiredo. **Circulação do livro didático: Políticas publicas, editoras, escolas e o professor do livro escolar**.2003. 154 f. Dissertação (Mestrado/Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução: Kaluss Brandini Gerhardt. v. II. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **O Poder da Identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico, In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. **O racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Editora, Selo Negro Edições. 3ª Edição, Itapicuru, SP. 2001.

_____. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: HENRIQUES, R. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

_____. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo, Summus, p.161-178, 2001

CERTEAU, Michel de. *et. al.* **A Nova História**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989. 89p.

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

_____. **A aventura do livro – do leitor ao navegador.** Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. **O mundo como representação.** In: Estudos Avançados. 5, n. 11. São Paulo Jan./Abr, 1991.

_____. **A História Cultural entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Garlhado. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

_____. **História Cultural entre práticas e representações.** 2. ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002b.

_____. **Escutar os mortos com os olhos.** Estud. av., São Paulo, v. 24, n. 69, pág. 30 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sc&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 17 de abril de 2021

CHAVES, Mirian Waidenfeld. **Várias faces do livro didático regional de estudos sociais.** 1990. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

CHERVEL, A. Historia das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educacao. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

_____. **Historia de las disciplinas escolares.** Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación, n. 295, p. 59-111, 1991.

_____. **La culture scolaire.** Une approche historique. Paris: Belin, p. 5-6, 1998.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set.-dez. 2004.

_____. **O historiador e o livro didático.** História da educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): 5-24, Abr. 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciana/Downloads/30596-118640-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luciana/Downloads/30596-118640-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 23 Jun. 2020.

COHEN, W. Français et africain . Paris, Gallimard. In: SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do ser negro:** um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, Pallas, 2002.

COLLINS, S. L. From Divine Cosmos to Sovereign State: An **intellectual history of consciousness and the idea of order in Renaissance England.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

COLLINS, Patricia Hill. **O pensamento feminista negro na matriz de dominação**. Boston: Unwin Hyman, 1990. p. 121-238.

CORRÊA, Rosa Lúcia Teixeira e VALDEMARIN, Vera Tereza. In: **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Cadernos CEDES 52, Cultura escolar: História, práticas e representações. São Paulo: nov.2000.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

COSTA, M. S. y ALLEVATO, N. S. G. **Livro didático de Matemática: Análise de professores polivalentes em relação ao ensino de Geometria**. Revista VIDYA. Santa Maria: v. 30, n. 2, p. 71- 80, jul./dez., 2010.

COUTY, Louis. **A Escravidão no Brasil**. Trad. Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1988 (1ª edição: 1981), p.52.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum. Volume 1989.

_____. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CRI. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional**. Brasília: CRI, 2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CRUZ, R. E. da. **Pacto federativo e financiamento da Educação: a função supletiva e redistributiva da União: o FNDE em destaque**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUNHA JUNIOR, Henrique, 1952- **Tecnologia africana na formação brasileira**/Henrique Cunha Junior. - Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

CURTIN, Philip D. **The Atlantic Slave Trade: a Census**. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin, 1969 e revisados por ELTIS, David. Economic growth and the ending of the transatlantic slave trade. Nova York: Oxford University Press, 1987.

DALCASTAGNE, Regina. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea.** In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Brasília, 2008, p.87.

_____. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n.26, p.13- 71, jul/dez 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antiracismo no Brasil.** Pallas: Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia.** Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 1, 1995.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I.O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMORI, Mauricio. **Livros Didáticos e representações: a ideia de raças nos manuais de história do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947.** 2000. 98 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista de Franca, São Paulo.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

DIOGO, Maria Fernanda. **Os sentidos do trabalho de limpeza e conservação.** In Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, pp. 483-492, set./dez. 2007

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

_____. **A Nova Abolição.** São Paulo: Selo Negro, 2008. 173 p.

_____. **Movimento da negritude – Uma breve reconstrução histórica. Mediações –** Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, jan.-jun. 2005.

_____. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos,** 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>.. Acesso em: 22 mar. 2021.

DU BOIS, W. E. B. **Sobre Nossas Lutas Espirituais.** In: _____. As Almas da Gente Negra. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999 [1903]. p. 51-62.

DU BOIS, W. E. B. **The souls of Black folk.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. **The souls of Black folk**. Oxford: Oxford University Press, 2007

_____. **O Ato Fotográfico**. 13ªed. Campinas, SP: Papyrus 2010

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**. A Interpretação de uma Mutação. Portugal, FAZENDA, Ivani (org). Práticas interdisciplinares na escola. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradu o de Alexandre Pomar. Porto. Edi o A. Ferreira, s/d, [1952].

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradu o de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon, A Branquitude e a Racializa o: aportes introdutórios a uma agenda de pesquisa. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa, CARDOSO, Lourenço. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017. 335 p.

FERNANDES, Florestan. “**Prefácio**”, in F.H. Cardoso e Octávio Ianni. “Cor e mobilidade social em Florianópolis”. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

_____. **A integra o do negro   sociedade de classes**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

_____. **A integra o do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: GB, 1964.

_____. **A integra o do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 2009. p. 1.380.

_____. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª edi o. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educa o & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 261, 2002.

FISCHMANN, Roseli. **Estratégias de Supera o da Discrimina o étnica e Religiosa no Brasil**. 1994. Disponível em: <http://www.mre.gov/ipri.pdf>, p. 21/1. Acesso em: 22 jul. 2020.

FIUZA, João Roberto da Silva. **A Internacionalização e Interiorização do Ensino Superior no Município de São Francisco do conde: estudo de caso da Unilab - campus dos malês**. 2017. 21 f. TCC (Graduação) - Curso de Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/765/1/2017_proj_jfiuza.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2021.

FONSECA, Dagoberto José. **A piada: discurso sutil de exclusão, um estudo do risível no “racismo à brasileira”**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. [No prelo], 1994.

FONSECA, T. N. de L. e. **Historia & ensino de Historia**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didaticos e dinamicas sociais**. Teoria e Educacao. Porto Alegre. n. 05, p. 28-49. 1992.

_____. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: Teoria & educação. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber** :Graal Ltda, 1986.

_____. **Aula de 17 de março de 1976**. In **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 285-315.

FRAGO, A.V. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007. 154 p.

FRANCE, M. S. M. **Report of the Working Group of Experts on People of African Descent/ Brazil**, ONU, 2014 Acessível em <http://goo.gl/JXmeVG>, acessado em 15/10/2014

FRANCO, Maria Laura P.B. **História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos do 2. grau**. 1981. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FRANKENBERG, Ruth. **White womem, race masters: The social construction of whiteness**. USA: University of Minnesota, 1999.

FREITAG, B. COSTA, W. F.; e MOTTA, V. R. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Brasília, INEP/REDC, 1987.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

_____. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil.** Rio de Janeiro, José Olympio Editora. 1947

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais. In: JUNIOR GATTI, Décio & ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs). **Novos temas em história da educação brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Livros didáticos e ensino de história:** dos anos sessenta aos nossos dias. 1998. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** São Paulo: LTC, 1989.

GENTILE, Paola. **África de todos nós.** Nova Escola, Nov. 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/praticapedagogica/africa-todos-11551.shtml>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

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

GILROY, Paul. Uma História para não se Passar Adiante: A Memória Viva e o Sublime Escravo. In: **O Atlântico Negro.** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34/UCAM, 2001. p. 351-416.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

_____. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

GOBINEAU, Arthur de. Essai sur l'inégalité des races humaines. Paris: Librairie de Firmin Didit Frères, 1853 In: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil identidade nacional versus identidade negra.** 4. Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Essai sur l'inÈgalitÈ des races humaines.** Paris: Librairie de Firmin Didit FrÈres, 1853.

GOMES, Adriana. **A miscigenação do Brasil sob o olhar de Gobineau,** 2011b. Disponível em: http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=162#_ftn1. Acesso em: 19 ago. 2020.

GOMES, Érica Monale da Silva; SILVA, Paula Paulino da. **O Movimento Negro no Brasil: um breve histórico de suas lutas e conquistas.** Congresso Nacional de Educação – Conedu. 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALMD1.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas”. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações Afirmativas.** Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Educação, Raça e Gênero:** relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu_(6 7), p. 67-82, 1996.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

_____. **Educação e Identidade Negra.** A LETRIA - 2002

_____. **Cultura negra e educação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, agos. 2003.

_____. **Educação, Raça e Gênero:** relações imersas na alteridade. cadernos pagu (6-7) 1996, pp. 67-82. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/EDUCACAO-RACA-E-GENERO.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2020.

_____. **O movimento negro no Brasil:** ausências, emergências e a produção dos saberes. Dossiê Política e Sociedade, Santa Catarina, v. 10, n. 18, abr. 2011.

_____. **Movimento negro e educação:** resignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 120, pág. 727-744, setembro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext3302012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de abr. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação. [online]. 2000, n:15, pp134-158. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro, Marco Zero, coleção 2 pontos, v3, 1982.

GONZALÉZ, L. **Mulher Negra**. The Black Woman's Place in the Brazilian Society", apresentada na "1985 and Beyond: A National Conference, promovida pelo African American Political Caucus e pela Morgan State University (Baltimore, 9-12/agosto/1984a).

_____. Racismo e sexismo na Cultura Brasileira. In: SILVA, L. A. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1984b.

_____. **O movimento negro na última década**, Lugar de negro, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (orgs.), Rio de Janeiro, Editora Marcozero, 1982.

_____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. ANPOCS, 1983, p. 223-244.

_____. **A Juventude negra brasileira e a questão do desemprego**. Resumo apresentado na Segunda Conferência Anual do African Heritage Studies Assotiation, pp. 26- 29, Abril, 1979.

_____. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GOODSON, I. **A Construcao Social do Curriculo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação, n.2, p.230-254, 1990.

GOUGH, D., OLIVER, S., & Thomas, J. **An Introduction to Systematic Reviews**. London: Sage Publications, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, volume 1, 1910-1920. Carlos Nelson Coutinho (org. e tradutor). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROSGOUEL, R. **Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy**: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality." Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World 1.1 (2011).

_____. **Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, N. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GTAAB. Cor e Gen/te. In.: **Ensino de Biologia: dos fundamentos às práticas**. São Paulo: CENP Vol. II, 1988.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. *Novos Estudos cebrap*, 61, pp. 147-162, 2001. Disponível em http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf. Acesso em: Fev. 2020.

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

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34. São Paulo, 1999a.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34. 1999b.

_____. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. *Revista de Antropologia* [online]. 2004, v. 47, n. 1, pp. 9-43. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GUIMARÃES, Carlos Magno. **Quilombos e Política (MG – Século XVIII)**. *Revista de História* 132, 1995, 69-81. Disponível em:<<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/issue/view/1440>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GUSDORF, G. *Connaissance Interdisciplinaire*. In: *Encyclopaedia Universalis*. Paris: Encyclopaedia Universalis France S.A, vol VIII: 1086- 1090 (trad. port. do Projecto Mathesis, (1986). *Conhecimento Interdisciplinar*). In: POMBO, Olga Maria. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioste – Câmpus Foz do Iguaçu*, v. 10, n 1, p. 9-40, 2008.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid, Taurus, vol.II, 1988

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

_____. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006. 102 p.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007

_____. **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. 2. ed. Universidad del Cauca, Envión, 2014.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Comentários Raça, cultura e classe na integração das sociedades**. Rio de Janeiro, Dados, revista de ciências sociais. vol. 27, n.3, p. 148-149, 1984.

HELLER, Agnes. Sobre os preconceitos. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 43-63.

_____. **O Cotidiano e a História**. 3º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HENRIQUES, Ricardo. **Silêncio – O Canto da Desigualdade Racial** (p. 13-17). In: Racismos Contemporâneos/ organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: takano Ed. Coleção Valores e Atitudes, Série Valores; n.1. Não discriminação, 2003.

HEYMANN, Luciana; ARRUTI, José Mauricio. **Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil**. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (orgs.). Qual o valor da história hoje? Edição I, Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 96.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado - I. Crítica Marxista, n. 24. In: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

HÖFFLING, E. M. **A FAE e a execução da política educacional**. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

_____. **O Livro Didático em Estudos Sociais**. 1981. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3, n.2, p 464-478, 1995.

HORIKAWA, Alice Yoko. JARDILINO, José Lima. **A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares**. Revista Lusófona de 15 Educação, 2010,15, 147-162.

IANNI, Octavio. **O preconceito racial no Brasil**. Estud. av., São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-20, Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100002&lng=en iso. Acesso em: 15 Jan. 2020.

_____. **As metamorfoses do escravo**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

ICHISATO, S. M. T.; SHIMO, A. K. K. **Aleitamento materno e as crenças alimentares.** Rev Latino-am Enfermagem 9(5):70-76, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015.** 2016 Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=9128&t=destaques>>. Acesso em: 03 fev. 2020

JESUS, Jaqueline de; CARVALHO, Paulo; DIOGO, Rosália; GRANJO, Paulo Granjo. **O que é RACISMO?** Cadernos de Ciências Sociais. (Org.) Carlos Serra. Escolar editora, Escolar Editora, 2º14.

JULIA, D. **A Cultura como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, 2001. p. 9-45.

JULIA, Dominic. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, 2001. p. 9-44; e SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007

JÚNIOR SALLES, Ronaldo. **Democracia racial: o não-dito racista.** 2006. Disponível em: <https://br.123dok.com/document/ky6rge4y-democracia-racial-o-nao-dito-racista.html>. Acesso em: 19 Jan. 2020.

KAJIBANGA, Víctor. **O racismo visto na óptica de quatro autores lusófonos:** Notas breves a propósito do livro *O que é o racismo?*, Mulemba [Online], 4 (8) | 2014, posto online no dia 20 novembro 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/mulemba/314>. Acesso em 26 Jun. 2020.

KANT, Immanuel. **'Of the Different Human Races'**, in Robert Bernasconi and Tommy L. Lott (eds.), *The Idea of Race* (Hackett Publishing Company, Inc.), 8---22, 2000.

KILOMBA, Grada. **A máscara.** Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. Cadernos de Literatura e Tradução, São Paulo, n.16, p.171-180, 2016.

KILOMBA, Grada. **The Mask.** In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism.* Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado. Para una semántica de los tiempos históricos.** Barcelona: Paidós, 1993.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, Colonialismo e Poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; CARDOSO, Lourenço. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017. 335 p

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. *In*: Lander, Edgardo. (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2001.

LEITE, José Correia; CUTI, Luiz Silva. **E disse o velho militante: depoimentos e artigos**. Organizado por Cuti, São Paulo, Secretaria Municipal da Cultura, 1992, p. 33. Disponível em: <https://20702006000200012&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP: Edições 3, 1994.

LICURSI, Cristiane aparecida. **RACISTA, Eu? As diferentes formas de manifestação do racismo em relação ao negro: um estudo em uma indústria farmacêutica**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

LINDGREN Alves, J.A. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**, Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 198-223 [2002].

LIMA, Débora Michele Sales de. **Os livros de ciências: saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a lei 10.639/2003**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, PB, 2017.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de Psicologia, v. 9, n. 3 p. 401-411, 2004.

LIMA, M. R. de. **Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1. grau**. 1983. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, Mario Olavo da Silva. **Representação Étnico-Racial nos livros didáticos de Ciências da Natureza**. 2016. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2016.

LOPES, Joyce Souza. Quase negra tanto quanto quase branca: autoetnografia de uma posicionalidade racial no entremeios. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa, CARDOSO, Lourenço. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017. 156 p.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª ed., 2005, p. 185- 204.

MACEDO, E. **A imagem da Ciência: folheando um livro didático**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.

MAGGIE, Y; REZENDE, C. B; (Orgs.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MAGGIE, Yvonne. Aqueles a Quem foi Negada a Cor do Dia. In: MAIO, Marco Chor (org.). **Raça Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. **Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental**. Ciências e Educação, Bauru – SP, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010.

MARQUES, E. S.; COTTA, R.a M. M; PRIORE, S. E. **Mitos e crenças sobre o aleitamento materno**”, Ciência & Saúde Coletiva 16(5):2461-2468, 2011.

MARQUES, Patrícia Nascimento. **A representação dos profissionais da saúde nos livros didáticos de ciências**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, 2016.

MARTINS, A. A; GARCIA, N. M. D. **Livros Didáticos: elementos da cultura escolar, produtos culturais e mercadorias**. Educere, 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10141_5709.pdf. Acesso em 28 Jun. 2020.

MARTINS, M. do C. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 141-170.

MARX, Anthony. A construção da raça no Brasil: Comparações históricas e implicações políticas. IN: SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Ed. Paralelo 15, pp.157-167, 1997.

MATHIAS, Ana Lucia. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Ciências**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, PB, 2011.

MAZAMA, Ana. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MBEMBE, Aquille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

_____. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MCMILLAN, J., SCHUMAKER, S. **Research in Education: a Conceptual Introduction**. 4ª Ed. New York: Addison Wesley Longman, 1997.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **A Amazônia na ótica do livro didático: uma análise dos livros de estudos sociais de primeira a quarta série do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984**. 1988. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. **O livro didático de ciências: problemas e soluções**. Ciências e Educação, Bauru – SP, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MILLS, Charles W. **The Racial Contract**. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, vol.24, nº48, 2004.

MOLINA, O. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1987.

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

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: EDIPUCRS, 1994. p.103-111.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MULLER, T. M; CARDOSO.L. (Org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013)**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

_____. **Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte**. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, June 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602018000300077&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Agost. 2020.

MUNAKATA, K. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

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

MUNANGA, K. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes. 1986a

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 4ª ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** *Revista da ABPN*, vol. 4, n. 8, 2012. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246/222>. Acesso em: 16 Jun. 2020.

_____. **Prefácio**. Em: Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo, 2004

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

_____. **Negritude** – Usos e Sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1986b.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999.

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

_____. (org.). **O Negro Revoltado.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982 (1968).

_____. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões.** Estud. av. , São Paulo, v. 18, n. 50, pág. 209-224, abril de 2004.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. e Huntley, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor.** São Paulo: Selo Negro, 2003.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** Tempo soc., São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, June 2007.

_____. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo, T. A. Queiroz, 1979.

OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* **A política do livro didático.** São Paulo: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. **Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo** Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 68, enero-marzo, 2017, pp. 11-33.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial,** 1966. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf>. Acesso em: 01 Mar. 2020.

ORTNER, SHERRY B. **Subjetividade e Crítica Cultural**. Horizontes Antropológicos, ano 13, n. 28, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v13n28/a15v1328.pdf>>. Acesso em 24 agos. 2020.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. **Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 75, p. 162-183, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rieb/a/n5t36tkzLX7YvFc3PThcr9m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PEREIRA, M. E.; PAIM, A.; FILHO, V. da M.; DANTAS, G. D. Estereótipos e preconceitos nas inserções publicitárias difundidas no horário nobre da televisão baiana. In: BATISTA, Leandro; LEITE, Francisco (Org.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo**, São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, 2011. 248 p. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/392/344/14031?inline=1>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia (estudo de contacto racial)**, São Paulo, Editora Nacional, [1942] 1971.

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

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

PINHEIRO; LIMA JR.; FONTOURA; SILVA. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014**. Ipea, Brasília, n. 24, mar. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/6524>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra**. Pesqui. prá. psicossociais, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180989082014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020.

PNUD Brasil. **Relatório de desenvolvimento humano Brasil – 2005: Racismo, pobreza e violência**. Brasília: 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005a. pp .227-278.

_____. **Don Quijote y los molinos de viento en América Latina**. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005b.

_____. O que é essa tal raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte. MG: GUTENBERG, 2007, p. 43.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995. [1957].

RAMOS, Sebastian *et al.*. **A visão discriminatória e estereotipada sobre o negro no contexto escolar**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15366>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

RESNIK, Luis. **Tecendo o amanhã** (a historia do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945). 1992. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

REIS, J. J. Presença negra: conflitos e encontros. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **BRASIL, 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232 p. 80-99. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

REZENDE, C. B; MAGGIE, Y.(Orgs.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. ROMANATTO, M. O livro didático: alcances e limites. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc>. Acesso em 19 jun. 2005.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Zumbi – herói étnico, Tiradentes – herói nacional: O jogo das representações didáticas nos manuais escolares de História do Brasil**. ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.0175.pdf>. Acesso em: 24 Jun. 2020.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Representações didáticas do Brasil colonial**. ETD - Educação Temática Digital, v.8, n.2, p. 53-68, jun. 2007.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICH, C. G. 2013. **Elective Race: Recognizing Race Discrimination in the Era of Racial Self-Identification**. Geo. LJ, v. 102, p. 1501, 2013.

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia Visual: da minúcia do olhar ao olhar distanciado**. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais/ Antropologia, 2004. 202p.

RIOS, Roger Raupp. **Pretos e Pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação**. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares (orgs) Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos, Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. 267p.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etnoracial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001- 2004) In BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização**: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RODRIGUEZ, C. **Against Individualized Consideration?**. Indiana Law Journal, v. 83, 2008.

RODRIGUES, J. **Memória fora de foco**. A fotografia no livro didático de História do Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro, raça e política educacional**. Texto apresentado no GT Afro-Brasileiros e Educação. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, n. 21, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005.

RODRIGUES; Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROEDIGER, D.R. Sobre a autobiografia e teoria: uma introdução. In: WARE, V. (Org) **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro. Garamond, 2004, p. 41-62.

ROMANATTO, M. **O livro didático: alcances e limites**. São Paulo, 2004.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSA RIBEIRO, R. **Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de História do Brasil**. **Revista História & Perspectivas**, v. 1, n. 38, 31 mar. 2009.

ROSE, Arnold. A Origem dos Preconceitos. In: **Raça e Ciência II**. São Paulo: Perspectiva, Coleção Debates, 1972. p. 161-194.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate**: uma revisão da literatura. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, June 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1597022003000100010&lng=en&nr>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 73.

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

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: Estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009.

SÁ, Wellington Santana Moraes de. **A presença do negro no livro didático de história do ensino fundamental**: uma primeira análise. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2010. 31 f.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem Etnicidade**: O Local e o Global nas Relações Raciais e na Produção Cultural Negra do Brasil. Salvador: Edufba; Pallas, 2003. 335 p.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de S. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**, In: SANTOS, BOAVENTURA DE S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: < <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/outras/200310/01.php>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

_____. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994). Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade%20Identidade%20Fronteira_TempoSocial1994.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Pela Mãos de Alice**. O Social e o Político na Pós-Modernidade. 7º. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Christiano Jorge. **Crime de preconceito e de discriminação**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SANTOS, Diego Júnior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Dental Press J. Orthod. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>. Acesso em: 04 Jan. 2020.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp, Pallas, 2002.

SANTOS, J. C. dos; ALVES, L. F. A.; CORREA, J. J. et al. **Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná**. Ciência e Educação, Bauru – SP, v. 13, n. 3, p. 311-322, 2007.

SANTOS, Josiane Duarte e Colaboradores. **Análise do livro didático de ciências acerca das relações étnico-raciais**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Ciências EaD - FURG, Rio Grande, 2017.

SANTOS, Joel R. **A questão do negro na sala de aula**. Coleção na Sala de Aula, 1990.

_____. **Movimento negro e crise brasileira**. Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

_____. **O Movimento Negro e a crise brasileira**. In: Política e Administração, Vol. 2. Julho – setembro de 1985.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, AL, 2011.

SANTOS, L. L. de C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análises**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, Maria Arlete. **Contribuição do negro para a cultura brasileira**. RTES – Temas em Educação e Saúde, v.12, n.2, p. 217-229, jul-dez/2016.

SANTOS, Gevanilda Gomes dos. **A história em questão**. In: Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural. Florianópolis: NEN (Núcleo de Estudos Negros), 1998.

SEYFERTH, G. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1993.

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In BRASIL. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2021.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ª ed., Salvador: EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SILVA, Caio Ricardo Faiad da; LIMA Gabriela Aparecida de. REZENDE, Daisy de Brito. **A representatividade e a representação étnico-racial nos cadernos de Ciências Naturais distribuídos nas escolas das redes municipal e estadual de São Paulo**. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R2035-1.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA, Edissa Frago da. **Leitura do texto literário museificado no manual de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes – RJ, 2009

SILVA, Joselina da. **União dos homens de cor (UHC):** uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, UERJ, 2005b, p. 216

SILVA JÚNIOR, Hédio. Debates atuais: cotas para negros nas universidades. In: ALBERTI, V.; PEREIRA, A.A. (Org.). **Histórias do movimento negro: depoimentos ao CPDOC.** Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007. p. 431-433.

SILVA SOARES, Iraneide da. **Caminhos, Pegadas e Memórias: uma história social do movimento negro brasileiro.** Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016 Disponível em:< <https://doi.org/10.5102/uri.v14i1.3686>>. Acesso em 05 maio. 2021.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático.** Educação e Realidade, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de Educadores/as para o combate ao Racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, E.L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, M. J. **Racismo à Brasileira: Raízes históricas.** São Paulo, Editora Anita Garibaldi, 3ª edição, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos.** Revista do professor. Porto Alegre 19 (73): p. 26-30. Jan/mar, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras.** 2º Ed. In Munanga, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

_____. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In Tomaz T. Silva (Ed.), **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais na educação,** Petrópolis: Editora Vozes, 2017, pp. 185-202.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A afetividade da mulher negra: Parte1.** Entrevista concedida à Maitê Freitas. **Geledés** [Online]: 27 dez. 2014.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais**: um ensaio de interpretação sociológica, 2.ed., Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987.

SCHMIDT, L. M. A desconhecida dinâmica da escola. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SCHUBRING, Gert. **Análise histórica do livro didático de matemática**: notas de aula. Tradução: Maria Laura Magalhães Gomes. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012, p. 40.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHWARTZMAN, S., BOMÉNY, H. M. B., & Costa, V. M. R. **Tempos de Capanema São Paulo**, SP: Paz e Terra, 2000.

SILVÉRIO VALTER ROBERTO. **Multiculturalismo e a metamorfose na racialização**. XXIII Encontro Anual da ANPOCS. GT 15 Relações Raciais e Etnicidade. sessão 3. Instituição: Universidade Federal de São Carlos – SP Departamento de Ciências Sociais, 1999.

SILVÉRIO, Florença Freitas. **A representação social do corpo humano em livros didáticos de biologia**. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2016.

SILVA, Joselina da. **União dos Homens de Cor**: uma rede do movimento negro após o Estado Novo (Tese de doutorado em ciências sociais, Rio de Janeiro, Uerj, 2005b).

SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações ÉtnicoRaciais. In MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Paulo: Edufscar, 2010.

SIQUEIRA, Gabriel. **Raça, democracia racial e racismo**. Ciência & Luta de Classes Digital. 2015. Disponível em: <http://www.ceppes.org.br/revista/edicao-janeiro-de-2016-n-4-v-2-atual/raca-democracia-racial-e-racismo/>. Acesso em: 02 maio. 2020.

SISS, Ahyas. **Educação, Cidadania e Multiculturalismo**. Texto apresentado no GT 21, durante a XXVI Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

SKIDMORE, THOMAS E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **O Brasil visto de fora**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994, p. 137.

SOARES, Iraneide da Silva. **Caminhos, Pegadas e Memórias**: uma história social do movimento negro brasileiro. *Universitas Relações Internacionais*, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016 Disponível em: <<https://doi.org/10.5102/uri.v14i1.3686>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Um olhar sobre o Livro Didático**. In.: **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996, p. 52-64.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVAO, Ana Maria de Oliveira. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, Dec. 2005.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A afetividade da mulher negra**: Parte1. Entrevista concedida à Maitê Freitas. **Geledés** [Online]: 27 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/afetividade-da-mulhernegra-parte-1/#ixzz3n3Xi1PeE>>. Acesso em 22 fev. 2021.

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

SOUZA, R. F. de. **Escola e currículo**. Curitiba: IESDE, 2003.

STRAY, C. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) **Histoire de l'éducation**. n° 58 (numéro spécial). *Manuels scolaires, États et sociétés*. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/catalogue/web/Notice.php?>. Acesso em: 08 jan. 2021.

STRÖHER, Carlos Eduardo. MONTEIRO, Franciele de Souza. **As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história**. *Revista História Hoje*, v. 7, n° 14, p. 218-238, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/463/287>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAGUIEFF, Pierre-AndrÈ. **La force du préjugÈ: essai sur le racisme et ses doubles**. Paris: Editions La DÈcouverte, 1987.

_____. **Le fins de l'antiracisme**. Paris: Michalon, 1995, p. I.

TAUSSIG, MICHAEL. **Mimesis and Alterity**. New York and London: Routledge, 1993.

_____. **Xamanismo, colonialismo e homem selvagem**: um estudo sobre terror e cura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TEXEIRA, E. **As três metodologias**: Acadêmica da ciência e da pesquisa. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Erika Ferraz; CAMPOS, Josué de; GOELZER, Marlene Márcia. A permanência do racismo no Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-perman%C3%Aancia-do-racismo-na-sociedade-brasileira.aspx>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. **Investigando a pesquisa educacional**. Um estudo enfocando de dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 11, n. 2, p. 261-282, 2006.

TOURINHO, Irene. **Ver e Ser Visto na Contemporaneidade**: As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? *Revista Salto para o Futuro. Cultural visual e escola. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011*

TRAVASSOS, Claudia; WILLIAMS, David R.. **The concept and measurement of race and their relationship to public health**: a review focused on Brazil and the United States. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 20, n. 3, p. 660-678, June. 2004 .

UNESCO. Declaração sobre Raça e Preconceito Racial. 27 nov. 1978.

VARELLA, Santiago Fallu. **Discriminação racial indireta e ação afirmativa no emprego sob a perspectiva dos direitos coletivos**. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 895-911, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/12.pdf>. Acesso em: 29 Jun. 2020.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais: uma diversidade de vozes**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.2, p.373-391, jul./dez. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Luciana/Downloads/15715-53443-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16 Agos. 2020.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Revista Ciências & Educação*, v. 9, p. 93-104, 2003.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. **As instâncias colegiadas da escola**. In: Veiga Ilma P. e RESENDE, Lucia M. G. de (orgs). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

VERCEZE, Rosa M^a. Aparecida N.. SILVINO, Eliziane França M.O **Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de GuajaráMirim**. Revista Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 83-102 jan./jun. 2008.

VERRANGIA, Douglas. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese04.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. **Diversidade e ensino de Ciências: formação docente e pertencimento racial**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Diversidade, multiculturalismo e educação em Ciências Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0244-1.pdf>>. Acesso em: 18 Agost. 2020.

VINAO FRAGO, A. **A historia das disciplinas escolares**. Revista brasileira de história da educação. Campinas, SP. n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008. Disponível em: <http://cadermevalsaviani.weebly.com/>. Acesso em: 19 maio. 2020.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007. 154 p.

_____. **Por una Historia de la Cultura Escolar: enfoques, cuestiones, fuentes**. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3, 1998, Valladolid - España. Anais... Valladolid - España, 1998. p. 167-183.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico**. Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

_____. **Culturas escolares**. Mimeografado, 2000, 8 p.

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977

WILLINSKY, John. Ciência e a origem da raça. In: LOPES, Alice Casimiro *et al.* (org.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 77-118.

WINANT, H. **Race and Race Theory**. Annual Review of Sociology, vol. 26, p. 169 - 185, 2000.

WOBOGO, Vulindlela. **Cold Wind From the North: The Prehistoric European Origin of Racism Explained by Diop's Two Cradle's Theory**. Charleston: Books on Demand, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. S. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 – 72.

XAVIER, Erica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima da. **Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão**. Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais, 2011.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. de S.; MORAES, M. O. **A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio**. Ciência e Educação, Bauru – SP, v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006.